

3^o e V. 173.



01 05611
www.birdwatcher.org.uk

Neue
JAHRBÜCHER
für
Philologie und Paedagogik.

Begründet
von
M. Johann Christian Jahn.

Gegenwärtig herausgegeben
von
Reinhold Klotz **Rudolph Dietsch**
Professor in Leipzig Professor in Grimma
und
Alfred Fleckeisen
Professor in Frankfurt am Main.



SECHSUNDZWANZIGSTER JAHRGANG.
Vierundsiebenzigster Band.

Leipzig 1856.
Druck und Verlag von B. G. Teubner.

Neue
J A H R B Ü C H E R
für
Philologie und Paedagogik.

Zweite Abtheilung.

Herausgegeben
von
Rudolph Dietsch.



ZWEITER JAHRGANG 1856

oder
der Jahnschen Jahrbücher für Philologie und Paedagogik
vierundsiebzigster Band.

Leipzig
Druck und Verlag von B. G. Teubner.



Zweite Abtheilung

herausgegeben von Rudolph Dietsch.

I.

Studien zum Gymnasialwesen mit besonderer Berücksichtigung der sächsischen Gelehrtenschulen.

I.

Jedem der einen Beruf ergreift, ein Gebiet der Wissenschaft oder des Lebens zum Mittelpunkte seines Strebens macht, schreiben wir billig nicht bloß eine lebendige Neigung für das ergriffene, sondern auch eine innige Ueberzeugung von der Wichtigkeit und Ersprieslichkeit desselben zu. Je mehr ein solches Gebiet an sich eine geistige und sittliche Natur und Bedeutung hat, desto mehr ist auch das vorhandensein jener Ueberzeugung neben der Neigung anzunehmen. Denn leider gilt heute mehr als jemals bei vielen der Grundsatz, daß die Ertragsfähigkeit des Berufes bei der Wahl desselben den Ausschlag geben müsse, so daß es sich weniger darum handelt, ob eine starke Neigung für denselben, als vielmehr darum, ob nicht eine zu mächtige Abneigung gegen denselben vorhanden sei. So wird schon durch das betonen des materiellen Gewinnes dem Berufe häufig sein geistig-sittlicher Zusammenhang mit dem Menschen entzogen, indem der Mensch nur materiell in demselben, geistig und sittlich neben demselben steht.

Wer aber in dem oben ausgesprochenen Sinne sich einem Wirkungskreise zuwendet, erfüllt von Begeisterung für denselben, durchdrungen von der Ueberzeugung seiner Würde und Wichtigkeit, wird nicht lange ungestört in dieser Begeisterung bleiben. Entweder wird er überhaupt die Praxis nicht im Einklange mit seinem Ideale finden, — und das ist bis zu einem gewissen Grade so nothwendig wie nützlich, — oder er wird von ausen her mit Widersprüchen manigfacher Art zusammenstossen. Er wird erfahren, daß viele das, was ihm so hoch steht, geringer oder gar gering schätzen, daß das, was er für nützlich hält, andern unersprieslich oder gar verderblich erscheint, ja er wird vielleicht sogar wahrnehmen müssen, daß sich die allge-

meine Stimme im Gegensatze zu seinen Ueberzeugungen befindet. Alles das braucht ihn zwar noch keineswegs um diese zu bringen, aber es wird ihn doch nachdenklich stimmen und darauf hinweisen, die Lage der Sache und ihr eigentlichstes Wesen möglichst genau zu prüfen. So entsteht das Bedürfnis die eigene Neigung, die Ueberzeugung, welche aus jener erwuchs und vielleicht noch nicht gegen die Angriffe genügend gerüstet ist, durch ausreichende Gründe zu unterstützen. Denn ist es auch thöricht, sich durch jeden Widerspruch wankend machen zu lassen, so ist es doch auch nicht minder verkehrt, an entgegengesetzten Meinungen gleichgiltig vorüberzugehen; nichts ist zwar unangenehmer, aber auch nichts instructiver als der Widerspruch. Nimmt nun die Zahl der Gegner so zu, dasz sie die Majorität zu bilden scheinen, so steigert sich natürlich das Gewicht der entgegenstehenden Meinung, weil die Mehrzahl, so wenig in ihr die Nothwendigkeit der richtigeren Ansicht liegt, wenigstens für den ersten Augenblick imponiert.

Das Berufsgebiet, dem wir uns zugewendet haben, gehört zu denen, in welchen der Enthusiasmus nur zu leicht an Widerspruch und Gegensatz anprellt, so dasz es oft wahrlich nicht so leicht ist, sich die dem Schulmanne unentbehrliche Begeisterung für den Beruf zu erhalten. Zum Theil ist auch nicht in Abrede zu stellen, dasz, so wenig jemals wol die materielle Erwerbslust zu diesem Stande getrieben hat, hier der äusserliche Ertrag oft selbst hinter mäsigen Ansprüchen zurückbleibt. Aber wäre es nur das, so möchte es immer noch leichter sein, sich jenen Enthusiasmus zu erhalten. Auch nicht die praktische Schwierigkeit ist es, welche Mismut hervorruft, da jede wirklich didaktisch und pädagogisch befähigte Natur gerade von der Schwierigkeit angezogen wird. Es ist weit mehr der Mangel an gerechter Würdigung der Sache, an nachhaltiger und ausreichender Unterstützung, der bis zur Entmutigung drücken kann; es ist die Stimme der öffentlichen Meinung, die oft namentlich einzelne Richtungen geringschätzt oder angreift.

Bei einer andern Gelegenheit *) haben wir nachzuweisen versucht, was für eine Macht in der Schule überhaupt liegen könne, wenn man sie nur in ihr suchen wolle. Wir glaubten und glauben noch, dasz die Schule gerade in unserer Zeit, der nur durch das gewinnen einer festeren Basis gründlich zu helfen ist, eines der wichtigsten der diesem Zwecke dienenden Mittel sein könne. Diese Ueberzeugung halten wir auch heute fest, wenn wir auch weit davon entfernt sind die Macht der Schule zu überschätzen, und auf der andern Seite nicht verkennen, dasz der Staat nicht zu allen Schulgebieten in nächster und unmittelbarster Beziehung stehen kann. Wir wollen uns aber heute auf ein besonderes Gebiet beschränken, auf dasjenige, dem wir selbst angehören, das Gebiet der Gymnasialstudien und bei der Betrachtung desselben eine besondere Rücksicht auf

*) Vgl. deutsche Vierteljahrschr. 1855, 1s Heft.

unser engeres Vaterland nehmen. Für das, was wir dabei zu sagen haben werden, um eine wolwollende Aufnahme bittend versichern wir zugleich, dasz die beste und ernsteste Absicht diese Auseinandersetzungen hervorrief, und dasz wir jeder Belehrung zugänglich sind.

Ist das Schulgebiet überhaupt in den letzten Jahren der Tummelplatz der widerstrebendsten Meinungen gewesen, hat sich die politische Parteistellung wesentlich auch ihm gegenüber in bestimmten Standpunkten und Neuerungsversuchen kundgegeben, so möchte wol kein einzelner Theil desselben so stark von der Zeitstimmung berührt worden sein, als das Gymnasialwesen. Man hat im Jahre 1848 und 1849 Theorien aufgestellt, welche die Basis desselben wenigstens zu untergraben drohten, es haben damals auch die wolmeinenden nicht geringe Concessionen gemacht, es ist vieles verändert worden, die allgemeine Neigung hat sich wenigstens temporär und local von diesen Schulanstalten ab- und wenigstens in manchen Theilen Deutschlands den emporblühenden Realschulen zugewendet. Die Frage scheint noch zu schweben, eine Entscheidung derselben durch die Erfahrung aber nicht ohne Bedenken, weil dergleichen durch die Erfahrung gegebene Antworten sehr oft nicht bloz vorwärts, sondern auch rückwärts weisen. Freilich ist der Werth der Erfahrung nicht zu leugnen, aber die Frage läsz sich nicht übersehen, was man für Erfahrungen durch eine eingeschlagene Richtung machen kann. Das ist eine jedenfalls aufzuwerfende, freilich nicht leicht zu beantwortende Frage, an deren Lösung alle, die ein Herz für die Sache haben, nach dem Masse ihrer Kraft mitarbeiten sollen, indem einer allein schwerlich die Wahrheit nach allen Seiten erfassen wird; die entgegengesetzten Standpunkte werden hier willkommene Beiträge liefern können.

Denn, wie die Dinge stehen, wird eine Betrachtung der Lage der Gymnasialstudien kaum möglich sein, wenn man nicht von allgemeinen Principfragen ausgeht. Es ist nothwendig sich über die Bedeutung dieser Studien überhaupt zu verständigen, ihre Stellung zu den Bedürfnissen unserer Zeit zu erörtern, das Wesen der Realschulen ins Auge zu fassen und das Verhältniß beider Richtungen zu einander und zu den Zeitfragen zu betrachten, ehe noch von der speciellen Gestalt der ersteren, die sie annehmen sollen und wirklich annehmen, die Rede sein kann. Ueber alle diese Capitel ist nicht wenig schon geschrieben worden, darunter manches sehr vortreffliche, so dasz kaum daran zu denken sein dürfte, der neue Versuch werde darüber hinausgehen. Und doch gibt es Dinge, die gar nicht oft genug wiederaufgenommen werden können, weil, wenn auch die Wahrheit dieselbe bleibt, doch die äuszern Verhältnisse, die zeitliche Stellung sich von Jahr zu Jahr ändert. Insbesondere aber ist es die Pflicht der nicht von der Stimmung der Zeit begünstigten Richtung, sich nicht schweigend zu verhalten, nicht die Hände in den Schosz zu legen und zu erwarten, dasz die Erfahrung ihr zu Hülfe kommen werde, sondern trotz jener Abneigung ihre Ueberzeugung immer wieder freimütig auszusprechen.

Die Gymnasialstudien ruhen auf dem classischen Principe, auf dem Humanismus, der eine doppelte Bedeutung hat, eine äusere historisch gewordene, und eine innere in seinem Wesen ruhende. In Beziehung auf die erstere ist es gewis, dasz die classischen Studien ein Grundbestandtheil des deutschen Geisteslebens seit über 1000 Jahren sind. Eine deutsche Litteraturgeschichte, die von diesem Gesichtspunkte nicht mit ausgehen wollte, würde gezwungen zu diesem Resultate gelangen. Es ist noch gar nicht genug Mühe darauf verwendet worden, diesen Zusammenhang nachzuweisen, und die neuerdings in richtigem Gefühle, worum es sich jetzt eigentlich handelt, versuchte neue Behandlung von Cholevius (vgl. diese Jhb. Bd. LXXII S. 297 ff.) verdient schon deshalb grosze Anerkennung. Von vornherein also ist ein historisches Recht des classischen Principes nicht in Abrede zu stellen, und wenn man auch nicht geneigt sein wird, für eine Sache nur darum zu sprechen, weil sie seit so und so viel Jahren bestanden, so wird man auch nicht verkennen, dasz alles historisch gewordene nicht bloss eine äusserliche Berechtigung hat, so wie dasz es nirgends leicht ist, über die Tradition ungestraft hinwegzukommen. Selbst die wärmsten Anhänger des entgegenstehenden Principes werden nicht leugnen können, dasz der Humanismus für uns die Quelle inhaltvollster Segnungen geworden ist. Die geistig hervorragende Stellung der deutschen Nation ruht mit auf dieser Basis, unsere Litteratur zumal verdankte ihr noch jüngst ihre zweite classische Periode, und es ist sehr zu bezweifeln, ob dieselbe ohne das Alterthum je zu einer dritten gelangen wird; ein gleiches lässt sich von der Kunst sagen. Ferner ist gewis, dasz sich in diesem Zusammenhange mit dem classischen Alterthume eine unserer nationalsten Eigenschaften grosz gezogen hat, nemlich die Fähigkeit, fremde Elemente in uns aufzunehmen, zu verarbeiten und als unser geistiges Eigenthum neu zu gestalten. Für den Protestanten kann es endlich nicht gleichgiltig sein, in welcher innigen Verbindung der Humanismus mit den Reformatoren stand: gieng doch unsere Gymnasialwesen mit von der Reformation aus, und empfahl doch noch sterbend Melancthon nächst der Bibel den Homer!

Die Thatsache, dasz der Humanismus historisch die Bildungsgrundlage der deutschen Nation geworden ist, bedarf nicht des Beweises. Eine andere Frage ist es, ob man mit diesem historisch gewordenen Verhältniss zufrieden zu sein Ursache hat. Denn allerdings ist es auf der andern Seite auch historisch richtig, dasz sich von frühester Zeit an Gegensätze gegen den Classicismus geltend gemacht haben; ja die Geschichte der deutschen Litteratur besteht geradezu aus der Geschichte dieser Bewegungen für und gegen denselben, welche letzteren man neuerdings unter dem Namen des romantischen zusammengefasst hat. Wir können auch dies hier nicht weiter verfolgen, sondern beschränken uns darauf zu sagen, dasz es vorzüglich zwei Elemente waren, welche zu verschiedenen Zeiten sich gegen das classische Princip erhoben, das christliche und das nationale, bis erst

in neuerer Zeit ein drittes hinzukam, das realistische. Schon sehr früh begann die kirchliche Opposition gegen die classische Bildung, freilich mehr gegen den Inhalt, als gegen die Form; so schon durch Cassiodor, welcher den Papst Agapitus ermunterte, zu Rom eine Schule zu gründen, in welcher man mit den *artes elegantes* die christlichen Studien verbände, *unde et anima susciperet aeternam salutem et casto atque purissimo eloquio fidelium lingua comeretur.* (Cholev. I 9). So ermahnte Gregor der große den Bischof Desiderius v. Vienne, den *nugis* und *litteris saecularibus* zu entsagen, und nicht ferner heidnische Dichter mit jungen Leuten zu lesen. Bekannt ist jedem, wie zu verschiedenen Zeiten sich diese Angriffe erneuerten, und wie sie noch in unserm Jahrhunderte, ja in der allerletzten Zeit erneuert worden sind. Die nationale Opposition äuszerte sich mehr in dem Gebiete des Staates und in der Litteratur, gleichfalls zu verschiedenen Zeiten und bis auf unsere Tage herab. Aber nirgends war die Opposition so erfolgreich, dasz das angefeindete seinen Einflusz länger, als auf eine kurze Zeit eingebüszte hätte. Und zwar deshalb, weil beide dem classischen feindliche Elemente nicht den Kern des Humanismus treffen konnten und wollten, sondern nur seine unlautere Erscheinung: sie wollten nur zu ihrem unzweifelhaften Rechte gelangen. Der Classicismus aber schlieszt nach seinem wahren Wesen weder das christliche, noch das nationale aus, und verstehen wir die geschichtliche Bewegung recht, so handelt es sich nicht um das aufgeben eines dieser Factoren, sondern um ihre Vereinigung. Diesen Humanismus, der die christliche Basis nicht verliert und der nationalen Gesinnung nicht entrathet, bezeichnen wir im voraus als die eigentliche Aufgabe der Gegenwart.

Der dritte Gegner des Humanismus aber trat mehr als die genannten in Gegensatz zu dem wahrhaften Wesen desselben. Dieses ist, um die Worte eines ausgezeichneten Mannes in einem gleich ausgezeichneten Werke anzuführen (Palmer evangel. Paedagogik I S. 39), folgendes: 'der Humanismus stellt die Lehre auf, dasz der Zweck aller Bildung die Humanität, die Entfaltung und Cultur des wahrhaft und rein menschlichen sei, und zweitens, dasz dieser Zweck durch die alten Sprachen am sichersten, ja ausschliesslich erreicht werde, indem sowol die formelle Cultur des Geistes, welches jenes Studium mit sich bringe, als die Kenntniss des classischen Alterthums, seiner Geschichte und Charaktere das geistige und ideale im Menschen herausbilde und ihn über die Gemeinheit des änszern Lebens erhebe.' Als ein solches Princip, als Humanismus, trat der Classicismus erst im vorigen Jahrhunderte auf, nachdem er auf den Schulen fast unangefochten geherrscht hatte. Damals war es der sogenannte Halle'sche Pietismus, der sich gegen das einseitig und unfruchtbar gewordene Unterrichtswesen erhob und die Realien (Geschichte, Deutsch usw.) nicht an die Stelle der alten Sprachen, sondern neben dieselben stellte. Ein Schüler Frankes, Semler, ging einen Schritt weiter und gründete im Jahre 1739 in Halle die erste spezifische Real

schule, von der nun das Studium der alten Sprachen ausgeschlossen blieb. Insofern man aber den classischen Humanismus, freilich neu gestaltet durch die Aufnahme realer Elemente, als Grundlage der höhern Bildung heizubehalten gedachte, war die Halle'sche Opposition ein Fortschritt des Humanismus selbst, der dadurch erst zu einem Princip entwickelt und, wenigstens nach einer Seite hin, vor Einseitigkeit bewahrt wurde. Eine eigentliche realistische Reaction trat erst später durch die Philanthropisten ein, welche den wirklichen Realismus schufen und das Utilitätsprincip aufstellten, nach dem aller Unterricht einen unmittelbaren materiellen Zweck haben sollte. Dieser Materialismus ist es nun, der, nachdem er schon früher die Welt mit Streit erfüllt, neuerdings sich wieder in der verschiedensten Weise geltend gemacht hat, wozu freilich noch andere, namentlich sociale und politische Momente, das ihrige beitrugen.

Wenn wir sagten, der Humanismus habe sich nächst dem historischen Rechte auf seine innere Bedeutung zu stützen, so haben wir damit die Verpflichtung übernommen, dieselbe noch weiter zu betrachten. Er ruht auf der Ueberzeugung, dasz er formell und materiell die beste Grundlage wahrer Bildung darbiete. Unter Bildung aber versteht man nicht den Besitz einer verwendbaren, allenfalls auch geordneten Masse von Kenntnissen in einem gewissen Gebiete, sondern etwas anderes und grözzeres. Bilden ist soviel als gestalten: den Geist bilden heiszt also demselben eine angemessene Gestalt gehen. Schon daraus geht hervor, dasz alle Bildung ein formelles Element hat, und dasz dieses wenigstens ebenso wichtig, ja wichtiger sei als das stoffliche. Die geistige Natur des zu bildenden soll vor allem in eine gewisse Gestalt gebracht, seine Fähigkeiten sollen geweckt und geformt werden; es bleibt darum der zu bildende vermöge des in ihm vorhandenen das erste Object des Humanismus. Weil aber dieser formale Zweck eines bestimmten Mittels bedarf, wendet der Humanismus gewisse wissenschaftliche Gebiete an, um durch dieselben jenen Zweck zu erreichen. Da ihm die allgemeine Zurüstung der menschlichen Natur über die besondere Erfüllung mit Material für das individuelle Leben geht, fragt er zunächst nach der Fähigkeit der einzelnen Bildungsmittel in dieser Hinsicht. Und hier stellt sich das classische Sprachgebiet als das ausgiebigste, nachhaltigst wirkende dar. Zwar kann der Humanismus sich nicht der Anforderung entziehen, die übrigen in den Bildungsinhalt der Zeit aufgenommenen Elemente zu berücksichtigen, noch verkennt er ihre Bedeutung, aber er kann sie weder den alten Sprachen überordnen, noch gleichstellen in extensiver Behandlung. Ueberall aber auch da, wo er die realen Gebiete heranzieht, darf er sein eigentliches Wesen nicht verlengnen, welches als erstes Object die zu bildende geistige und sittliche Natur des Schülers betrachtet, nicht den Unterrichtsgegenstand, der stets mehr Mittel, als Zweck ist. Hier liegt nicht nur die eigentliche Unterscheidung des Princip's, das sich keineswegs bloz in der Gestaltung des Lectionsplanes ausdrückt, sondern auch zugleich die Gefahr.

Denn dieser formale Standpunkt darf nicht zu einem inhaltlosen werden; er darf nicht vergessen, dasz nicht bloz der Unterrichtsgegenstand durch die ihm inwohnende Kraft, sondern dasz das Lernen desselben wirkt, und dasz jedes lernen neben der formalen Kräftigung des Geistes einen realen und idealen Inhalt gibt. Auch in Bezug auf dieses stoffliche Element lebt der Humanismus des festen Glaubens, dasz die classischen Studien dem Geiste des zu bildenden den angemessensten Inhalt geben, dasz zugleich die Pflege derselben nicht nur den Geist forme, sondern auch mit dem idealen Sinne erfülle, der über das Leben erhebe. Dies führt von selbst auf die sittliche Bedeutung des Humanismus. Dasz wir in der Bildungsfrage überall Humanismus gleich Idealismus setzen können, wird nicht zu bestreiten sein; in analoger Weise tritt in unserer Litteratur- und Kunstgeschichte der Classicismus als Idealismus auf. Das humanistische Unterrichtsprincip wendet sich nicht unmittelbar dem Zwecke des zu lernenden zu, erhebt also von vornherein über den Stoff, die Materie. Ist das nicht eben das Wesen des idealen?

Indes möchten wir in dem Humanismus noch mehr suchen: indem er nemlich eben der unmittelbaren Verwendung und Verwerthung nicht zusteuert, eröffnet er überhaupt höhere Gesichtspunkte, ordnet das Leben der Idee unter, ohne es ausser Augen zu lassen. Denn überall haben wir den rechten Humanismus, nicht den farblosen unthätigen lebensfeindlichen Idealismus im Auge. Er gebietet dadurch, dasz er nicht dem materiellen Zwecke dienstbar wird, die sittliche Resignation, die Unterordnung unter das höhere und allgemeine, die Fähigkeit nicht bloz nach den Bedürfnissen des Tages zu jagen; er ist, um es kurz zu sagen, nächst dem Christenthum der gefährlichste Feind des Materialismus.

Was aber seine Stellung zum Christenthume betrifft, so steht er durchaus nicht im Gegensatze zu demselben, schon darum, weil er sich nie als letzten Zweck, sondern als Mittel setzt. Er dient vielmehr dem Christenthume, theils, indem er den idealen Sinn weckt, die Sittlichkeit kräftigt, über die Materie erhebt, theils auch, indem das von ihm vorzugsweise verwendete sprachlich-historische Bildungsmaterial in einem fortlaufenden Zusammenhange mit der göttlichen Weltordnung steht, überall auf Gott hinweisend, auf Christum hinführend, nirgends über das grosze ewige Mysterium, wie es des Glaubens Eigenthum sein soll, durch analytische Zersetzung hinausgehend.

Also stellt sich uns das gelenterte Wesen des Humanismus dar. Manche werden entgegen, dasz ein solcher Humanismus nicht die Grundlage der Gymnasien sei. Darauf ist zu erwiedern, dasz 1) doch wol anzuerkennen ist, dasz man neuerdings das Princip nicht anders faszt, und dasz 2) einzelne Ausnahmen und besondere Zustände nichts gegen das Princip beweisen, sondern nur darthun, wie man es nicht genug herausgebildet hat. Dasz es aber sich also gestalten lässt, darüber möchte wol nicht zu zweifeln sein.

Wie verhält sich nun die Gegenwart mit ihren Anforderungen und ihren Neigungen zu diesem Humanismus? So befriedigend die Antwort ausfiel, als wir nach dem Wesen des Humanismus fragten, so wenig günstig lautet hier im ganzen die Antwort. Denn wie immer anzuerkennen sei, dasz einsichtsvolle Stimmen sich für die Gymnasien erklärt haben, wofür wir später noch Beweise beibringen werden, dasz ferner hier und da eine allgemeinere Rückkehr zu den Gymnasialstudien angestrebt wird, das ist nicht zu leugnen, dasz die Gymnasialbildung in der Achtung der Zeit gesunken ist, dasz namentlich in einzelnen Ländern sich die Neigung des Publicums überwiegend der andern Richtung zugewendet hat. Das dürfte in nicht geringem Grade für Sachsen gelten. Denn die Zahl der Gymnasien ist keine grosze; wollen wir auch das zum Theil von Ausländern besuchte Vizthumsche Geschlechtsgymnasium mit einrechnen, so kommt durchschnittlich 1 Gymnasium — wir haben 11 — auf 170000 Menschen, was ein ganz besonders geringes Verhältniß ist und in den meisten deutschen Staaten sich günstiger herausstellt, z. B. im Großherz. Hessen, Braunschweig usw. Unter diesen 11 Gymnasien sind ausserdem mehrere sehr schwach besuchte, andere in sich geschlossen und nur bis zu einem gewissen Grade zugänglich, wodurch sich die Theilnahme für die Gymnasialstudien in Sachsen als noch geringer darstellt. Vielleicht finden wir indes später noch besondere Gründe, welche hiebei mitwirken möchten. Im ganzen wendet sich die Neigung in unserem Lande anderen Richtungen mehr und mehr zu; das ist wol nicht in Zweifel zu ziehen, da, selbst wenn die Frequenz unserer Gymnasien nicht abgenommen hätte, die grosze Zunahme der Bevölkerung doch wol ein verlangen nach Vermehrung der Gymnasien hervorgerufen haben müste.

Fragen wir, wie sich diese Schulen zum Bedürfnisse unserer Zeit verhalten, so müssen wir dieses Bedürfnis selbst zu ergründen suchen. Unsere Zeit ist aber wol durch nichts treffender zu bezeichnen, als durch den Namen einer materialistischen: der Materialismus, in tausend Gestalten, ist der Regent dieser Tage. Deshalb werden sich für diejenigen, welche schärfer hinsehen, die meisten Tages- und Zeitfragen unter den Gesichtspunkt zusammendrängen: Realismus oder Idealismus? In mancher Beziehung kann man dafür auch, und nur für den ersten Augenblick mit einem Anscheine von Schroftheit, sagen: heidnisch oder christlich? Denn aller Materialismus lehrt die Hingabe an die Objecte, und das Christenthum entreisst dieser Sklaverei der Diesseitigkeit: nur ist dieser christliche Idealismus nicht farblos, sondern ruht auf der Basis des echten Glaubens.

Dasz unsere Zeit eine materialistische sei, das ist so oft und von so ehrenwerthen Männern ausgesprochen worden, dasz es kaum der Wiederholung bedarf. Weniger dagegen hat man den innern Zusammenhang der einzelnen äussern Erscheinungen aufzudecken sich bemüht: man hat sich meistens mit dem einzelnen Gebiete begnügt. Und doch thut vor allem gerade dies Noth, dasz man einmal das ganze

Gebiet des Lebens durchforsche und den Beweis liefere, wie alle einzelne Verirrungen zuletzt auf dieselbe Quelle zurückweisen. Diese Quelle scheint uns eben keine andere zu sein, als der Materialismus, oder noch schärfer ausgedrückt, das Princip der Diesseitigkeit. In einigen Beziehungen sind wol alle besser denkende einig, wie etwa in Bezug auf das sociale Leben, dessen materielle Richtung wol nur den verblendetsten erfreuen kann; nicht minder verdammt man in Kunst und Litteratur die realistische Richtung. Aber schon hier fehlt es nicht an heillosen Inconsequenzen, welche das, was sie durch die eine Thüre hinauswerfen, durch die andere wieder hereinlassen. Wir wollen gar nicht daran erinnern, dasz sehr viele über den Luxus, über die Genuszsucht des Volkes, über Sonntagsentheiligung usw. klagen und nicht im geringsten darauf bedacht sind, sich selbst zu vereinfachen. Wir wollen nur die Litteratur betrachten: wird nicht der flachsten Production Vorschub geleistet? Wuchert nicht in den Leihbibliotheken eine Litteraturgattung ungehindert empor, die sehr oft die besten Bestrebungen des Unterrichtes, der Erziehung, der Predigt zu Schanden macht? Ein recht augenfälliges Beispiel liefert das Theater, das der Zeitrichtung am meisten verfallen ist; was gehen jetzt von der Bühne für Wirkungen aus? Es bedarf noch nicht einmal der Keckheit eines der modernen Litteraturführer, dem sittlichen Gefühle in einer Komoedie der Besserungen, in welcher die Besserung nichts als Komoedie und die Tugend hohle Phrase ist, in das Gesicht zu schlagen, es genügt zu bemerken, dasz die Mearzahl moderner Dramen, etwa wie Pitt und Fox, auf einem faulen Grunde ruht, und dasz die Oper zu dem materiellsten Effectdienst herabgesunken ist. Worin liegt die Consequenz, wenn man, wie anderwärts geschieht, am Sonntage zwar streng auf Heiligung des Feiertags halten möchte, aber doch Abends ein groszes modernes Ballet aufführt? Und solcher Inconsequenzen lassen sich in den verschiedensten Gebieten nicht wenige auffinden.

Wir würden etwas unternehmen, das eine ausgiebigere Kraft beansprucht, als wir besitzen, und würden, wenn wir uns auf einen solchen Versuch einlassen wollten, unserm Hauptthema untreu werden, wenn wir hier nachweisen wollten, wie der Materialismus das ganze Leben durchdrungen hat, und welche Wirkungen wir ihm verdanken. Das aber möchten wir noch hinzusetzen, dasz die Ueberzeugung von der Herrschaft und der Verderblichkeit desselben weder allgemein genug ist, noch mit der erforderlichen Energie gefaszt wird. So wie aber das gute zuletzt nur eine Quelle hat, so ists auch mit dem bösen: wenn die anerkannte Schadhaftigkeit der Verhältnisse gründlich geheilt werden soll, so ist das nur durch ein consequentes Verfahren möglich: nicht dadurch, dasz man das eine thut, aber das andere nicht läszt, sondern dadurch, dasz man das eine thut und das andere läszt.

Nun wollen wir aber auch nicht leugnen, dasz der Realismus des 19n Jahrhunderts auch seine Lichtseiten hat, wie denn überhaupt

im Leben nicht leicht etwas einen ganz ungemischten Charakter besitzt. Als solche Lichtseiten lässt sich in wissenschaftlicher Beziehung der Fortschritt der Naturwissenschaft, in praktischer Richtung der gewaltige Aufschwung der Industrie bezeichnen. Dazs hier staunenswerthes geleistet sei und geleistet werde, könnte nur Beschränktheit verkennen wollen. Es gibt zwar Leute, welche beides beklagen und verwerfen, aber zu diesen rechnen wir uns nicht, doch auch nicht zu denen, welche das Heil der Zukunft von der naturwissenschaftlichen und industriellen Richtung erwarten. Man braucht nicht mit jenen die Achseln zu zucken und diesen Fortschritt für ein Werk des Teufels zu halten, und doch auch nicht mit diesen zu triumphieren. Denn allerdings ist diese gesamte Richtung wol geeignet, neben freudiger Anerkennung der Leistungen ernste Besorgnisse hervorzurufen. Denn ihren Ursprung, ihre Neigung zum Materialismus kann sie nimmermehr verleugnen; diese Richtung hat weit mehr Beziehung zu den endlichen irdisch begrenzten Zielen der Menschheit, als zu dem, was darüber hinausliegt, zu dem Endziele. Die Naturwissenschaft hat mehr Neigung gezeigt zu lösen als zu binden, und wo sie praktisch gewirkt, Bestrebungen, die wir verdammen müssen, wenn nicht unmittelbar, so doch mittelbar unterstützt. Wenn auch das noch zu viel gesagt ist, so wird man einräumen, dazs sie das gute im politischen und religiösen Leben wenig gefördert hat. Wendet man ein, dazs auch die Naturwissenschaft in letzter Instanz und zwar mit eindringlicher Stimme auf Gott hinweise, so hat man gewis Recht; aber im Leben wird diese wieder vereinende Höhe der Wissenschaft wenig sichtbar, desto öfter werden es die niedern Instanzen, die keine Neigung zeigen, die Wegweiser zum Glauben und zur Demut zu sein. Ebenso gewis aber hat der Aufschwung der Industrie die Einfachheit der Lebensverhältnisse nicht gefördert, sondern die Ueberfeinerung derselben begünstigt. Zudem verlangt das Wachsthum dieser Richtung eine fortwährende Steigerung, so dazs zuletzt eine Spannung eintreten musz, der gegenüber wir rathlos werden. Die materiellen Interessen gewinnen ein so unmäzsiges Uebergewicht, dazs jede Störung der Industrie und des Verkehrs das ganze Leben über den Haufen zu werfen droht. Sollten diese wenigen Bemerkungen uns nicht rechtfertigen, wenn wir mit mehr Bewunderung, als Vertrauen selbst auf diejenigen Aeuszerungen des Realismus hmblicken, welche seine Lichtseite darstellen?

Man wird die Frage aufwerfen: wenn dem wirklich so wäre, wie der Sache beikommen? — Der Naturwissenschaft decretieren, dazs sie umkehren, halt machen, sich beschränken solle? Wer wollte das verlangen? — Die Industrie kurzweg verdammen, hindern, beschnitten? Wer möchte das nicht thöricht nennen? — Keines von beiden! auch nicht wenn man im Principe mit den Erscheinungen nicht einverstanden wäre, weil alles einmal gewordene und nun bestehende sich nicht ohne weiteres herauschneiden lässt. Wie nun gar zwei

Erscheinungen, welche unzweifelhaft so viel groszes und ersprieszliches geleistet haben!

Aber ein Auskunftsmittel scheint denn doch übrig zu bleiben: ein stärkeres hetonen des Idealismus, indem wir unter diesem Namen die einzelnen Gegensätze gegen den Materialismus zusammenfassen. Das scheint uns das echte und erste Bedürfnis unsrer Zeit nach allen einzelnen Richtungen hin zu sein. Wir verstehen, um vor jedem Misverständnis geschützt zu sein, unter dem Materialismus allgemein die Herrschaft des Objects, unter dem Idealismus die Erhebung über dasselbe. Wie soll aber die Befreiung von der geistig-sittlichen Bedrückung durch die Materie anders erreicht werden, als dadurch dasz man auf alles dasjenige das grösste Gewicht legt, was über jene erhebt? In diesem Sinne haben wir schon oben von einem christlichen Idealismus gesprochen. Aber freilich ist, was da in wenig Worten ausgesprochen ist, in vielen Thaten noch nicht gethan: es ist eine grosze, unendliche Aufgabe, der nur entgegenzustreben ist, aber der auch entgegengestrebt werden kann.

Kehren wir zum Kernpunkte unsrer Betrachtung zurück, zur Schulfrage, so ist gewis der Unterricht und die innerhalb der Schule ausgeübte Erziehung einer der Lebensfactoren, die dem Einflusse der Regierung noch am zugänglichsten sind. Denn leider entzieht sich im Staate so vieles der Einwirkung der leitenden und mutet diesen oft nur die Mühe zu, die hervorgerufenen Schäden wieder anzubessern. Auch darf nicht die Wichtigkeit der Schule insofern überschätzt werden, als sie beim besten Willen nicht von den Einwirkungen der Familie, des gesamten socialen Leben usw. befreit werden kann; ebenso darf man ausser Acht lassen, dasz nur ein Theil der Schulen unmittelbar unter dem Staate steht, sowie dasz in allen Schulen immer erst durch das Medium des Lehrerstandes gewirkt wird. Aber alles das abgezogen, bleibt doch immer die Wahrheit übrig, dasz vermittelst der Schule verderbliche Richtungen geschwächt, ersprieszliche gekräftigt werden können.

Wie verhält sich nun der Humanismus in seiner von uns geschilderten Gestalt zu dem Bedürfnisse unsrer Zeit? Wir antworten: derselbe ist befähigt und zwar vorzugsweise befähigt demselben in die Hände zu arbeiten. Wir würden um die positive Seite dieser Behauptung zu erörtern, vieles wiederholen müssen und können es darum füglich den Lesern überlassen, das Wesen des Humanismus mit dem wirklichen Zeitbedürfnisse zusammenzuhalten; hier gilt es eine Wiedergeburt des echten Idealismus, dort ist die das ideale weckende und stärkende Macht. Fragen wir lieber, was vom Humanismus abzieht.

Nach den bisherigen Erörterungen können wir nichts anderes erwiedern, als dasz die Vernachlässigung des Humanismus von einem nicht richtigen Verständnisse der Zeitbedürfnisse, von der Hingabe an die scheinbaren, materiellen Bedürfnisse ansieht. Denn wer sind die Gegner des Humanismus? Sicherlich können es die Freunde des Christenthums nicht sein, da der ächte Humanismus keine andre Grund-

lage als eine voll und rein christliche begehrt und überdies in christlichem Sinne wirkt, indem er über den Objecten steht, im Menschen idealen Sinn weckt und ihn zu der sittlichen Stärke der Resignation erzieht. Die nationalen können es auch nicht sein, denn sie müsten die historische Berechtigung der classischen Studien lengnen, vermöge deren sie zum Bestandtheile deutschen Geisteslebens geworden sind. Die conservativen Politiker können es endlich noch weniger sein, da ja tausend Erfahrungen bestätigt haben, dasz das humanistische Princip nicht anticonservative Tendenzen begünstigt, sondern dieselben bekämpft und ihnen im Wege steht, weshalb es auch gerade von dieser Seite die heftigsten Angriffe erfahren hat. Es sind also, abgesehen von denen, welche einen der angeführten Standpunkte aus Missverständnis vorschieben, diejenigen, welche einen unmittelbaren Zusammenhang des Lehrobjectes mit der Praxis verlangen, die Anhänger des Utilitätsprincipes, die Realisten.

Wir gehen zu den Realschulen über, um unsern Blick und das Material zu erweitern. Fassen wir zunächst das Wort in allgemeinerem Sinne, indem wir alle von der realen Richtung ausgehende Anstalten darunter begreifen; wir könnten vielleicht lieber reale Schulanstalten sagen. Alle diese Anstalten müssen, um der Natur der realen Richtung willen, mehr oder weniger Fachschulen sein. Da das Gymnasium keine Fachschule sein will, auch nicht eine gelehrte Fachschule, sondern lediglich eine christliche Bildungsanstalt auf der Grundlage des classischen Principes, so versteht sich von selbst, dasz besondere Fachschulen existieren müssen. So weit wird auch der leidenschaftlichste Humanist nicht gehen wollen, dasz er entweder die Fachschulen geradezu verwirft, oder das Gymnasium als die vollkommen auch für die praktischen Gebiete ausreichende Vorbildungsschule betrachtet: gegen das vorhandensein von Handels-, Kriegs-, polytechnischen Schulen wird er nichts einwenden können. Denn wer könnte in Abrede stellen, dasz sich die praktischen Lebensrichtungen ausserordentlich herausgebildet haben, dasz hier Forderungen geltend gemacht werden, welche man früher nicht kannte? Aber die Frage liesze sich aufwerfen, ob wir durch das ausgebildete Fachschulsystem überhaupt an Bildung gewonnen haben? Denn der natürliche Entwicklungsgang ist doch wol der, dasz der Knabe durch die bildende Kraft des Unterrichts sich über seinen künftigen Beruf klar wird, nicht der, dasz der Knabe den Unterricht um des künftigen Berufes willen sucht. Leider ist das letzte jetzt nur zu oft der Fall: anstatt die Natur des Kindes sich ruhig entwickeln zu lassen, indem man die allgemeinen Bildungsmittel an sie heranbringt, drängt man sie so früh als möglich in bestimmte besondere Bahnen hinein: die besondere Fachbildung aber ohne die allgemeine geistige Zurüstung wird selten wirklich befriedigendes hervorbringen. Darum haben auch die Fachschulen, welche ihre besondern Bestrebungen früh anfangen, gewis nicht zum Wole unsrer Zeit mitgewirkt, sondern vielfach Kenntnisse und Fertigkeiten an die Stelle der Bildung gesetzt, den idealen Sinn unentwickelt

gelassen, zwar für den Beruf viel, aber für das geistig-sittliche Leben wenig gethan. Ja, dem Verfasser sind selbst aus praktischen Kreisen heraus Aenszerungen zu Ohren gekommen, welche nichts weniger zeigten, als Zufriedenheit mit dieser frühzeitigen Sonderung der Bildungswege.

Aber dennoch werden sich die Fachschulen gewis nicht beseitigen lassen, sondern sind gewis nothwendig und nützlich, wenn sie nicht zu zeitig ihre Curse beginnen, sondern eine allgemeine Vorbildung zulassen und neben den speciellen Fachgegenständen nicht ganz und gar die allgemeinen Bildungsmittel vernachlässigen, namentlich überall den religiösen Sinn und den historischen zu unterstützen suchen.

Alle diese Fachschulen sind es aber nicht, welche gemeiniglich mit dem Namen Realschule bezeichnet werden: vielmehr hat sich unter diesem Namen eine Zwischengattung von Unterrichtsanstalten gebildet, welche nicht ganz entschieden theils neben dem Gymnasium, theils zwischen der Volksschule und Fachschule stehen. Sie sind es, welche in der gegenwärtigen Zeit besonders aufgeblüht sind, und deren Bedeutung und Verhältnis demnächst erörtert werden muss.

Die Realschule will keine Fachschule sein, sondern nur zum Eintritt in eine solche befähigen: sie verfolgt, wie das Gymnasium, darum ein allgemeines Bildungsziel und unterscheidet sich von demselben dadurch, dass sie sich anderer Mittel als jenes bedient und in der Regel einen kürzeren Zeitraum durchläuft. Es leuchtet also von vorn herein ein, dass sie sich für gewisse Zwecke an die Stelle der Gymnasien setzt, indem sie eben dasselbe Ziel, nur in anderer und kürzerer Weise, verfolgt. Hier und da haben diese Anstalten auch den Namen eines Realgymnasiums angenommen, allgemein aber, indem sie sich als humanistisch reale oder modernclassische Bildungsanstalten bezeichnen, ihre Verwandtschaft mit dem Gymnasium ausgesprochen. Sie sind also für alle diejenigen, welche nicht für besondre Facultätsstudien das Gymnasialzeugnis brauchen, offenbar Concurrenzanstalten der Gymnasien: diese müssen nothwendig durch jene einen Theil ihrer Schüler verlieren und sind in der Gefahr in eine exclusive Stellung zu gerathen, welche ihnen fast den Charakter gelehrter Fachschulen aufprägt.

Wenn nun ein Humanist, und zwar ein classischer Humanist, — denn wir sehen, dass es auch einen modernclassischen Humanismus gibt oder geben soll — sich über Realschulen ausspricht, so ist freilich von vorn herein nicht zu erwarten, dass er an der entstandenen Concurrenz Freude haben wird. Eins kann der Mensch nur sein, Humanist oder Realist; aus der Vermischung kann leicht etwas halbes entstehen. Aber bekennen wir auch willig und freudig, dass wir dem classischen Humanismus mit voller Seele zugethan sind, so ist es doch nicht blinde Liebe, die uns erfüllt, die anerkennungslos gegen die Leistungen anderer Richtungen ist; wir möchten mit einem Worte nicht einseitig scheinen, obwol es öfters gilt, nur eine Seite zu haben.

Wenn wir im Interesse der Gymnasialstudien die Frage über die Realschulen aufnehmen, so vergesse man auch nicht, dasz jene die angegriffenen und benachtheiligten sind, und dasz diese vermöge der Sympathien der Zeit sich kaum zu vertheidigen brauchen.

Schon früher sagten wir, dasz wir Pietät vor dem historisch gewordenen besitzen: denn alles bestehende hat wenigstens insofern eine innere Berechtigung, als es nicht zufällig, sondern durch eine innere Nothwendigkeit entstand. Sehr viele Erscheinungen, die man an sich nicht loben kann, sind nur die natürlichen Consequenzen von früheren Mängeln, welche — einerlei, aus welchem Grunde — übersehen wurden. Die historische Betrachtung kennt nichts zufällig entstandenes: nur lernen wir leider meist zu spät die Ursachen kennen, wenn bereits die Wirkungen vorhanden sind und sich vielleicht schon festgesetzt haben. Das entstandene aber ist, einmal vorhanden, selbst wenn man nicht damit einverstanden ist, selten durch einen Machtanspruch zu beseitigen: wer das versucht, handelt radical, und wenn er von der conservativsten Grundlage ausginge, weil der Radicalismus eben die historische Entwicklung nicht anerkennt.

Hieraus folgt nun schon, dasz wir in keinem Falle die Berechtigung des Realschulwesens in Abrede stellen können: die Realschulen sind historisch geworden, und das ist anzuerkennen. Eine andere Frage ist, ob wir über diese Anerkennung der historischen Berechtigung hinausgehen wollen; denn darin wird sich nun der Standpunkt des einzelnen zu dem historisch gewordenen unterscheiden, dasz der eine das Princip des neuen selbst adoptiert und unterstützt, während der andere vielmehr die Mängel des früher vorhandenen auszubessern sucht, durch die jenes neue entstanden ist. Versuchen wir zu einem Resultate zu gelangen.

Wir haben gesehen, dasz Realschulen seit etwa 115 Jahren bestehen. In der ersten Hälfte des vorigen Jahrhunderts traten die Bestrebungen Franckes durchaus nicht gegen das classische Princip, sondern nur gegen den einseitigen Formalismus auf, der allen Inhalt verloren hatte. Es war dies eine Reaction innerhalb des Principes, und es ist nur zu bedauern, dasz die Gymnasien des vorigen Jahrhunderts diese Bewegung nicht zu verstehen und zu benutzen wussten. Aber freilich ist mit solchen hypothetischen Constructionen hinterher nicht gethan! Vor allem also war es der Zustand der gelehrten, der lateinischen Schulen, welcher den Umschwung veranlaszte, der zunächst eine Abstellung der Mängel bezweckte. Es pflegt aber bei allen historischen Entwicklungen sich das Reformprincip, wenn es nicht von der angegriffenen Partei selbst weise genützt wird, bald dahin auszudehnen, dasz es sich selbständig ausserhalb des alten hinstellt: so auch hier, indem sich bald darauf die Realschule bildete, welche das classische Gebiet aufgab. Dazu kam der Philanthropismus mit seinem materiellen Unterrichtssystem, der sich selbstverständlicherweise auf das reale werfen und die Realschule adoptieren muste. Die Negation setzte sich als Position fest, indem sie das Bedürfnis einer

besondern Bildung der verschiedenen Stände aussprach: es trat dadurch die Realschule in den Schulorganismus zunächst als Mittelglied zwischen der Volksschule und dem Gymnasium ein.

Indessen, wenn dies auch ihre natürliche Stellung dem Gange der Entwicklung nach scheint, so ist dies doch auch zur Zeit noch nicht entschieden, wie dies auch Palmer ausspricht (evang. Paedagogik II, S. 23): 'Zugegeben musz auch werden, dasz die Realschule um so mehr allerlei Verdacht sich ausgesetzt sieht, je weniger bis jetzt noch ein ganz klares Bewusstsein über ihre Stelle im Organismus der gesamten Bildungsanstalten eines Volkes hat durchdringen können'. Jedenfalls ist diese Frage erst in der neusten Zeit wieder ihrer Lösung entgegengeführt worden, nachdem gerade in dieser das Realschulwesen einen neuen Aufschwung genommen hat. Auch dieses mal war es das Gymnasialwesen selbst, welches das entgegengesetzte Princip unterstützte. Denn war auch im vorigen Jahrhundert schon die Aufnahme der Realien gefordert worden, so hatte man doch theils nicht genug für diese Sache gethan, theils war man nicht bedacht gewesen, eine harmonische Gesamtwirkung zu erzielen. Dazu kam eine einseitige Richtung der Philologie selbst, welche gerade das nicht hervorhob, was sie für die Schule hätte anwenden sollen, den geistigen und idealen Inhalt des Alterthums, sondern durch eine steife, kritische, mit gelehrtem Apparate beladene Behandlungsweise sich die Gemüther entfremdete. Wo man aber ernstlich darauf Bedacht nahm, neben der classischen Grundlage die Realien gründlicher zu betreiben, ergab sich ein so gesteigerter Anspruch an den Schüler, dasz nicht blosz die Scheu vor der Anstrengung, sondern auch die schwächere Kraft zurückwich: ein Uebelstand, der um so mehr sich geltend machte, als gerade den Lehrern der Gelehrtschule oft die paedagogische Befähigung, öfter noch und zwar in Folge der bestehenden oder nicht bestehenden Einrichtungen die paedagogische Vorbildung (Palmer II, S. 87) abgieng. Es wird sich ziemlich genau ein Zusammenhang des aufblühens der Realschulen mit der vermöge ihrer Organisation oder durch die wirkenden Persönlichkeiten benachtheiligten Lage der Gymnasien nachweisen lassen.

Aber vieles kam diesen Umständen noch zu Hülfe. Zunächst im Gebiete der Wissenschaft das überhandnehmen der naturwissenschaftlichen Richtung, welche nicht nur die gewaltigsten theoretischen Fortschritte machte, sondern auch mit der Theorie ins Leben hineinzutreten wuste und zugleich nach Popularität strebte, während die philologisch-historische Seite der Wissenschaft den groszen Fehler begieng, dasz sie sich in sich zurückzog, und, war es nun Unmut oder Schwäche oder Mangel an eigentlich productiven Naturen, was dies veranlaszte, das Feld fast geradezu räumte. Dasz der Mathematik und Naturwissenschaft im allgemeinen die Antike und der Humanismus weniger behagt, dasz sie sich selbst als reales Princip setzten und die Entstehung von Unterrichtsanstalten auf realer Basis begünstigten, war natürlich, obgleich nachzuweisen wäre, dasz gerade die wissenschaft-

lichen Spitzen dieser Richtung nichts weniger wünschen, als eine vom classischen losgelöste Bildung. Nicht minderen Einflusz äuszerte die Industrie und der durch diese begünstigte, zum Theil durch die Steigerung der Lebensansprüche und durch die bei wachsender Bevölkerung zunehmende Concurrenz hervorgerufene Trieb bald möglichst die Jugend zur Selbständigkeit des Erwerbes gelangen zu lassen. Auch die Richtungen in der poëtischen Litteratur steuerten demselben zu, indem sich die Romantik gegen den classischen Idealismus der weimarschen Dichter erhob, und Poësie und Leben werden wollte. Indem sie selbst dieses Streben nicht zu einer Verwirklichung zu bringen wuste, setzte sie die realistische Richtung gegen sich in Bewegung, die im Grunde noch heute herrscht. Zugleich machten sich in den niederen Ständen höhere Bildungsbedürfnisse geltend, für welche das Gymnasium zu viel oder nicht passendes, die gewöhnliche Volksschule zu wenig zu bieten schien. Endlich kamen noch politische Stimmungen hinzu, welche die realen Studien und modernen Sprachen, — vielleicht in nicht richtigem Verständniss (Palmer II 22 23) begünstigten, weil sie in denselben radicalere Elemente zu erkennen glaubten. Vielleicht ist uns, so viel einzelnes aber zusammenwirkendes wir auch erwähnt haben, doch das eine oder andere noch entgangen, aber gewis: es war vieles, was zusammenkam, um theils negativ gegen die Gymnasien, theils positiv für die Realschulen zu wirken.

Gehen wir nun auf die Realschulen selbst zurück, so handelt es sich zunächst um ihre Stellung im Schulorganismus. Es wurde aber schon ein Ausspruch eines anerkannt ausgezeichneten Mannes angeführt, nach welchem die Frage nach dieser Stellung noch nicht endgiltig gelöst ist. Je vorsichtiger wir unsern langsam erwachsenen Ansichten gegenüber verfahren zu müssen meinten, um so mehr erfreute es, als wir bei Palmer weiter lasen (II S. 23): ‘Die Realschule hat darauf Anspruch gemacht, der gelehrten Schule parallel zu laufen, so dasz sie denselben Grad der Bildung, nur in andern Fächern, herzustellen sich anheischig macht. Dies wird aber, wie von Rümelin in der Schrift: die Aufgabe der Volks-, Real- und Gelehrtenschule (Heilbronn 1845), überzeugend dargethan ist, als ein Irthum angesehen werden müssen’. Das ist ein um so beachtenswertheres Wort, als aus Palmers Werke nicht Einseitigkeit, überall dagegen eine gründliche Kenntniss des Schulwesens spricht. Doch so gern wir ihn auch hören, es gilt hier nicht ein *iurare in verba magistri*, was bei uns um so weniger der Fall ist, als unsre Ansichten bereits — soweit nemlich Festigkeit hier nicht Fortbildungsfähigkeit ausschlieszt — feststanden, als wir mit dem genannten vortrefflichen Buche genauer bekannt wurden. Wie ist nun jener angestrebte Parallelismus zu verstehen? Doch wol nicht anders, als dasz die Realschule sich darin dem Gymnasium zur Seite stellt, dasz sie eine allgemeine Bildung zu geben, nicht unmittelbar Vorbildung zum besondern Berufe zu erstreben sich vorsetzt. Man hat in diesem Sinne hie und da den Namen Realgymnasium angenommen, hat den Realschulen das Recht einer Maturitätsprüfung

eingerräumt und die Berechtigung für einzelne Studiengebiete an diese geknüpft: ja man ist sogar einmal so weit gegangen, das Recht der Entlassung zu ganzen Fakultätsstudien von den Gymnasien auf die Realschulen übertragen zu wollen. Indem nun die Realschulen ein solches allgemeines Ziel verfolgen, stehen sie offenbar neben den Gymnasien: indem sie andere Mittel wählen, entfernen sie sich von denselben.

Hiebei handelt es sich zunächst um die Stellung der Realschule zu dem sprachlichen Unterrichte, und wir sehen auch hier, dass das Princip sich noch nicht consolidirt hat. Denn die Frage, ob und inwieweit der Unterricht in den alten Sprachen beizubehalten ist, dürfte noch nicht entschieden sein: das zeigt die verschiedene Praxis. Darüber ist man einig, dass in den Realschulen nicht die griechische, sondern nur die lateinische Sprache zu benutzen sei, theils wegen ihrer historischen Bedeutung, theils wegen ihrer Beziehung zu den romanischen Sprachen. Nehmen wir nun zunächst Rücksicht auf die ganz selbständig von unten auf gesondert bestehenden Realschulen, so sind diese zum Theil geneigt, so unsre sächsischen, die lateinische Sprache als Bildungselement beizubehalten. Hier ist nur zweierlei möglich: entweder nehmen die untern Klassen der Realschulen das Lateinische als Hauptunterrichtsgegenstand auf, oder sie behandeln es als Nebensache. Im ersten Falle haben wir dasselbe, was die untern Gymnasialklassen bieten, ehe das Griechische eintritt; warum also schon hier unten die Wege auseinander gehen lassen? Sucht die Realschule hier eine Verschiedenheit durch grössern Nachdruck auf deutsche Sprache, Rechnen, Naturgeschichte, Französisch herbeizuführen, so ist nicht abzusehen, wie dies ohne Ueberbürdung der Schüler geschehen soll; dann verfällt sie in den Fehler, den die Gelehrtenschule leider begangen und noch nicht abgelegt hat, freilich mehr durch unpaedagogische Praxis, als wegen der gesetzlichen Bestimmungen. Uebrigens ist die Einrichtung des sprachlichen Elementarunterrichts in den untersten Klassen der Gymnasien, die freilich mehr Progymnasial-, als Vorbereitungsklassen sind, sehr verschieden: so beginnt z. B. die dresdener Kreuzschule in Unterquinta mit 4 latein. Stunden und lässt in Oberquinta 6 wöchentliche Unterrichtsstunden folgen, während die Sexta am Gymnasium zu Plauen mit 8 Stunden einsetzt und dieselben in Quinta beibehält. Gegen die zuerst erwähnte Einrichtung der Kreuzschule könnte doch wol auch die Realschule, welche das Latein beibehalten will, nichts einwenden. Vielmehr liesze sich auch für untere Gymnasialklassen hier bemerken, dass die untersten Unterrichtsstufen ganz besonders eines Schwerpunktes bedürfen, und dass derselbe nirgends erfolgreicher, als in einer zweckmässigen Behandlung der Elemente der lateinischen Sprache liegt, nach unserm Dafürhalten mit weit grösserem Erfolge, als in der deutschen Sprache. Ohne solchen Schwerpunkt überhaupt aber wird für den jüngeren Schüler der Unterricht ein zu zersplitterter und durch diese Zersplitterung in seiner Wirkung geschwächt, ja sogar nachtheilig wirkend.

Ferner hat eine lange Erfahrung es bestätigt, dass sich die alten Sprachen nicht so nebenbei lernen lassen. Haben doch schon die Gymnasien in ihrer jetzigen Gestaltung Mühe genug, um zu ersprieszlichen Resultaten zu kommen! Hat man doch auf die latein. Schreib- und Sprechübungen ernstlich zurückgehen müssen, um nicht mehr einzubüßen, als man mit Fug und Recht hergeben konnte. Wird nun schon für das Gymnasium die Aufgabe nicht leicht, bei vermindertem Zeitaufwande und erweitertem Gesichtskreise den Anforderungen zu genügen, wie soll nun die Realschule verfahren? Gibt sie in den untern Klassen dem Lateinischen das Uebergewicht, so hat sie keine selbständigen untern Klassen, beschränkt sie den lateinischen Unterricht noch mehr, so fehlt es ihr entweder überhaupt an einem Schwerpunkt im Unterrichte oder doch an einem ausreichendem: vor allem aber wird sie in diesem Falle kein Latein haben, denn nebenbei getriebenes Latein ist in der Regel so gut wie kein Latein. Was die letzte Behauptung betrifft, so stöszt sie gewis bei manchem auf Widerspruch; wir müssen deshalb an eine längere Erfahrung appellieren, weil zunächst wol noch vielfach die Wirkungen des Gymnasialunterrichts den Realschulen zu gute kommen, und weil in solchen Sachen ein giltiges Endurtheil erst nach einer längern Erfahrung möglich ist. Wir wollen auch nicht auf die Litteratur dieser Frage weiter eingehen; so hat z. B. in der Mützellischen Zeitschrift 1852 eine Abhandlung (von Langensiepen) den Satz für das Latein der Realschulen aufgestellt: Ordentlich oder gar nicht! und das Programm der Realschule zu Neustadt-Dresden spricht davon, dass das Latein 'bis zu einer gewissen Gründlichkeit gelehrt werden solle'. Da aber liegt eben die Schwierigkeit; wer sagt, bis wie weit diese 'gewisse Gründlichkeit' gehen soll? Denn wenn von einem Abiturienten der Realschule, wie Seite 46 desselben Programmes zu lesen ist, ein Schriftsteller mittlerer Schwierigkeit wie Sallustius, Livius, Vergilius soll geläufig übersetzt, und ein nicht allzu schweres Dictat fehlerfrei ins Lateinische übertragen werden, so ist das keine geringe Forderung. Haben einzelne Länder wie Hannover und Baiern im Abiturientenexamen der Gymnasien den freien lateinischen Aufsatz aufgegeben und sich auf eine Uebersetzung beschränkt, lesen wir ferner, dass die württembergische Prüfungscommission für das erste allgemeine Examen — man hat daselbst die Maturitätsprüfungen von den Gymnasien an eine eigne Commission verwiesen — den Livius vorgeschrieben hat, so stehen wir mit jenen Forderungen dicht neben dem Gymnasialexamen. Wenn die Realschule durch eine knappere Zeit und geringere Mühe diese Resultate, ohne dass ihr die mächtige Hilfe des Griechischen zu Theil wird, wirklich, selbständig von unten auf, erreichen kann, das wäre das traurigste Zeugnis, welches je den Gymnasien ausgestellt worden wäre. Wir dürfen hier aus eigner, wenigstens mehrjähriger Erfahrung sprechen: die Blochmannsche Anstalt, an welcher wir 5 Jahre arbeiteten, hat früh die reale Richtung aufgenommen und sich ehrlich bemüht, die Realklassen in einen gehörigen Organismus zu bringen.

Dabei handelte es sich denn immer wieder darum, ob und in wie weit man Latein lehren solle: wir haben den Unterricht bis auf 5 Stunden erhöht und bei dem besten Willen nicht viel erreicht, so dasz er im Augenblicke nur facultativ ist, was wiederum nicht ohne Bedenken sein kann.

Ohne eine bestimmte Antwort aber kann man wol nicht durchkommen: stellt man den Satz auf: das Latein ist ordentlich, gründlich zu betreiben, oder gar nicht, so musz man einer so wichtigen Sache gegenüber doch wissen, ob man nun die gründliche Betreibung oder das aufgeben vorziehen soll. Indes ist die Antwort nicht so leicht zu geben. Denn wenn wir der Realschule das Latein als einen Hauptunterrichtsgegenstand, wenigstens für die untern Klassen, überweisen, so räumen wir eigentlich ein, dasz die Realschule erst dann zu entstehen braucht, wenn das Gymnasium das Griechische hinzunimmt, von dem allgemein feststeht, dasz es jene nicht beansprucht. So hätten wir eigentlich schon eine Art von Realschule, wenn wir die griechischen Stunden von Quarta ab durch andere ersetzten, und in der That besteht an manchen Gymnasien, z. B. in Preuszen, solche Einrichtung.

Vielleicht sagt man nun, die Behandlung der lateinischen Sprache in der Realschule sei eine andere; aber inwiefern? Will die Realschule eine allgemeine Bildungsstätte sein, so hat sie in der Betreibung der Sprachen das formale Bildungselement hervorzuheben. Was hie und da von einer weniger die Form und die Grammatik überhaupt betonenden Methode geredet worden ist, dürfte in Bezug auf die alten Sprachen, und namentlich auf die Behandlung derselben in niederen Klassen, ziemlich unfruchtbar sein. Die Art, wie man in diesen Regionen die Anfänge der alten Sprachen zu betreiben hat, wird überall dieselbe sein, wenn sie auch bisweilen selbst in den Gymnasien nicht die richtige sein mag. Aber selbst für die obern Klassen wird ein bedeutender Unterschied schwerlich zu erzielen sein, wenn man an der Forderung der Gründlichkeit festhält; denn es ist doch nicht ausser acht zu lassen, dasz die Gymnasien in der Interpretationsweise der Klassiker wesentlich fortgeschritten sind, und dasz mancher Vorwurf sie jetzt nicht mehr trifft oder wenigstens in geringerem Grade berechtigt ist als früher. Die Forderung der Gründlichkeit aber fallen zu lassen hat seine groszen, selbst sittlichen Bedenken: das würde bei dem Schüler nicht nur die specielle Hingebung an den lateinischen Unterricht schwächen, sondern alle andern Gebiete durch die Erziehung zur Oberflächlichkeit benachtheiligen. Darum möchte man sich fast der Ansicht zuneigen, dasz die Realschule vom Latein abzusehen habe, so sehr auch ein solcher Gedanke dem Humanisten widerstrebt. Aber halten wir ihn einmal vorläufig fest: denn wenn die Realschule sich als eine eigenthümliche Bildungsanstalt mit dem allgemeinen Zwecke des Gymnasiums hinstellt, so musz sie auch in ihrem speciellen Materiale Bildungsmittel besitzen, welchen genügende Kraft in-

wohnt, sie musz nicht das Gymnasium zu Hülfe nehmen müssen, nicht zur Hälfte Gymnasium sein wollen.

Fragen wir nun, welche (formale) Bildungsmittel der Realschule zu Gebote stehen, so finden wir, dasz sie die englische Sprache hinzunimmt, dem französischen, mathematischen, naturwissenschaftlichen Unterricht eine grözere Ausdehnung gibt und das zeichnen mehr berücksichtigt. Bleiben wir nun bei der Voraussetzung, dasz wir keine Fachschule vor uns haben, welches von den genannten Gebieten soll nun als formales Bildungsmittel dienen? Man hat dafür die Sprachen und Litteraturen der Franzosen und Engländer vorgeschlagen, und es hat sich sogar eine moderne Gymnasialtheorie gebildet, die mit diesen beginnen will. Es ist auch dies keine leicht zu entscheidende Frage: aber so gewis als man nicht mit einem kurzweg verwerfenden nein! bei der Hand sein darf, so gewis ist die Sache auch damit nicht abgethan, dasz das Programm der Dresdner Realschule (1854) sagt: 'ob die Sprachen und Litteraturen der neueren Culturvölker in der Realschule mit demselben Erfolge, wie die Sprachen und Litteraturen der Griechen und Römer im Gymnasium, für jene Humanitätsbildung den jugendlichen Geistern und Gemüthern als Nahrungs- und Veredlungsstoff dargeboten werden sollen, kann nur ohne genaue Bekanntschaft mit dem Sprach- und Litteraturunterrichte, besonders mit der wissenschaftlichen und paedagogischen Behandlung desselben, in Zweifel gezogen werden'. Das heiszt denn doch über Ansichten hinwegspringen, die wahrhaftig nicht ohne solche genaue Bekanntschaft ausgesprochen worden sind. Ist es so gewis, dasz der Erfolg derselbe ist, so könnten wir ja ruhig die Gymnasien aufgeben und uns mit Anstalten für künftige Theologen und Philologen hegnügen. Wir unsererseits können weder in der französischen noch in der englischen Sprache einen nur leidlichen Ersatz finden für das Griechische und Lateinische. Man denke nur dort an die völlige Abstumpfung der Declination, hier an den Reichthum der Formen! Dazu kommt, dasz jede lebende Sprache ein viel zu bewegliches Object ist, um ein ausgiebiges Bildungsmittel zu sein: die französische Sprache aber historisch und sprachvergleichend behandeln zu wollen, wird wol niemandem im Ernste einfallen, der einigermaßen weisz, was dazu gehört. Nun halte man aber erst die Litteraturen aneinander: wie verhält sich da namentlich die französische Litteratur zur classischen? Was unsere deutsche Litteratur ihr zu verdanken hat, wissen wir aus der Litteraturgeschichte: wollen wir sie nun als ein Hauptbildungsmaterial in die Schulen hineintragen? Wenn es so leicht wäre, die modernen Sprachen an die Stelle der alten zu setzen, denn freilich wäre es überflüssig, noch darüber zu reden und zu schreiben. Es liegt aber in solchen Behauptungen auch ein nicht geringer Grad von Impietät gegen die Gymnasialstudien: denn zur Zeit haben sich die realen Gebiete noch nicht ihre Kräfte selbst erzogen, sondern verdanken dieselben wesentlich dem classischen Humanismus. Des Dankes werden sie erst ledig, wenn sie einen solchen Unterstützung nicht bedürfen.

Den Beweis aber, dass die neueren Sprachen ein ausreichendes Bildungsmittel nicht sind, hat der classische Humanismus nicht zu führen, indem er nicht der neuernde, sondern der festhaltende ist, vielmehr hat er denselben von der andern Seite zu erwarten.

Viel eher liesze sich davon reden, ob nicht die deutsche Sprache einen solchen formalen Bildungsstoff hergeben könne. Das würde aber wol nur dann möglich sein, wenn man sie im Unterrichte historisch behandelte; denn die noch bis vor kurzem gewöhnliche Weise deutsche Grammatik zu lehren hat jetzt wol nur wenige Freunde und ist überall zu beseitigen, wo sie sich noch erhalten hat. Indes würde es uns zu weit von dem Mittelpunkte unserer Aufgabe entfernen, wenn wir uns hier auf die Methodik des deutschen Unterrichts einlassen wollten. Für den Augenblick genügt es zu bemerken, dass einer historischen Behandlung der deutschen Sprache von unten auf wol immer gegründete Bedenken im Wege stehen werden, und dass insbesondere jetzt sich nicht daran denken lässt, weil die germanistischen Studien, obwol in voller Blüte stehend, doch noch nicht genügend verbreitet sind, was zum Theile in der isolierten Lage der historischen Seite der Wissenschaft überhaupt seinen Grund hat.

Es bliebe also die Mathematik übrig, und die bedeutende Bildungskraft dieser Wissenschaft ist nicht in Abrede zu stellen. Diese steht mit Fug und Recht neben den alten Sprachen, aber es wäre wol zu wünschen, dass sie nirgends ohne ein Gegengewicht bliebe. Denn sie ermangelt einer unmittelbaren Beziehung zum sittlichen Menschen und neigt zu einer einseitigen Verstandesbildung hin. Aus diesem Grunde möchten wir selbst in den höhern Fachschulen, in welchen die Mathematik in erster Linie stehen muss, und in welchen die alten Sprachen nicht mehr getrieben werden können, das historische und religiöse Gebiet nicht ganz ausgeschlossen sehen, und wäre an eine Fortsetzung des Religionsunterrichts nicht zu denken, so sollte wol die Geschichte nicht fehlen, welche so geeignet ist, einer einseitigen Verstandesherrschaft entgegenzuwirken: wird doch so viel und wol mit Recht geklagt, dass es an historischem Sinne fehle, warum ihn auf einem jetzt so gesuchten Bildungswege gar nicht nähren?

Fast scheint es nach dem, was wir bisher gesagt, als ob die Realschule, welche sich in voller Selbständigkeit neben die Gymnasien stellt, ohne hinzunehmen der einen Seite des gymnasialen Gebietes kein ausreichendes Material besitze, als ob aber auf der andern Seite das aufnehmen des Lateinischen in der diesem allein förderlichen Weise ihr noch grözere Unentschiedenheit der Stellung gebe.

Es kommt hinzu, dass die Gymnasien, wie sie sind oder sein sollen, sich nicht auf die classischen Studien beschränken, sondern Mathematik, Geschichte, Geographie, Naturgeschichte in ihre Lehrplane aufnehmen, daneben überall das Französische, an manchen Schulen noch das Englische. Reichen nun die Gymnasialleistungen in den realen Fächern nicht aus? Es ist nicht zu leugnen, dass manche derselben arg darnieder lagen, manche noch heute hier und da ungenü-

gend vertreten sind; das liegt aber nicht im Wesen der Gymnasien, sondern meist in zufälligen Erscheinungen, namentlich in der Behandlung des Unterrichts. Ferner wird ziemlich von allen Seiten zugegeben, dass das Gymnasium vermöge der in ihm liegenden bildenden Kraft, welche vorzüglich von den alten Sprachen ausgeht, auch den Realien gegenüber im Vortheile ist. Auch bei dieser Gelegenheit erlauben wir uns eine Stelle aus Palmer anzuführen: 'In der Scala der Schulen steht die Realschule in der Mitte zwischen der Volksschule und der gelehrten Schule; sie ist wesentlich Bürgerschule, woraus folgt, dass die gelehrte Schule, weil sie nicht neben, sondern über der Realschule steht, nothwendig das, was letztere zu Stande bringt, ebenfalls zu Stande bringen musz. Man darf hiegegen nicht einwenden, dass die Realschule durch ihre ausschliessliche Beschäftigung mit Geschichte, Geographie, Französisch usw. nothwendig weiter kommen müsse, als eine parallele Anstalt, die dies alles und neben dem Hauptfach, der Philologie, treibe: denn die Gelehrtenschule besitzt an der Philologie für alles andere eine sowol formell als materiell so ausgiebige Hülfe und Vorarbeit, dass wir, wenn nach aller Erfahrung bei einem tüchtigen Lehrer die lateinischen Schüler auch in den Realien dasselbe leisten, dies nicht der einzelnen Realschule zur Schmach anrechnen dürfen, es liegt in der Natur der Sache.'

Können wir nun wol nicht absehen, welchem wirklich vorhandenen Bedürfnisse die Realschule als selbständige Schulanstalt neben dem Gymnasium entspricht, wie dieselbe dem Zwecke einer Humanitätsbildung in einer mit dem Gymnasium Schritt haltenden Weise dienen kann, so ist die Sache schon nicht mehr dieselbe, wenn die Realschule sich erst da absondert, wo es sich im Gymnasium um den Eintritt des Griechischen handelt, und wir würden noch zufriedener sein, wenn der erste Anfang in dieser Sprache, etwa der cursus von Quarta noch ganz gemeinschaftlich bliebe. Auch hier sagt uns eine, wenn auch nur kurze Erfahrung, dass unsere Realisten immer besser waren, je später sie in die Realeassen übergiengen; ein aus Tertia übertretender, sonst nicht gerade unbegabter, überholte schnell die ganze Parallelklasse: immer waren die Realisten die schlechtesten, denen alle classische Vorbildung fehlte. Bei dieser Gelegenheit lässt sich auch erwähnen, dass mehrere preussische Gymnasien von Tertia ab Parallellassen haben. Denn dem ersten Anfange des Griechischen wohnt eine ganz besondere bildende Kraft bei, und es liesze sich sogar von einer praktischen Bedeutung der Sache reden.

Wer wollte die löbliche Intention, welche den Realschulen zu Grunde liegt, verkennen? Hat doch das Gymnasium selbst gewünscht, von den ihm nicht gefügigen Elementen befreit zu werden. Ferner ist ja nicht zu leugnen, dass bei der Menge von Berufsgattungen, bei der gespannten Höhe der Einzelforderungen, bei der gesteigerten Schwierigkeit der Erziehung, zuletzt dem ganzen Sinn der Zeit gegenüber das Gymnasium nicht alles umfassen und bewältigen konnte. Ob es Recht hatte, einen Theil der Erziehungsaufgabe abzulehnen

ist eine andere Frage. Aber geben wir jenes zu, so scheint es wol am angemessensten, Gymnasium und Realschule so zu verbinden, dasz unten der Unterricht möglichst gemeinsam, oben möglichst getrennt sei. So gewinnt das eine Gebiet durch das andere, die Grundlage bleibt dieselbe, der Parallelismus erhält ein harmonisches ganzes und bewahrt vor einseitiger Absonderung. Zugleich ist mit dieser Einrichtung die beste Gelegenheit gegeben, den Spruch der Erfahrung abzuwarten. Fragte man aber nach der eigentlichen Nothwendigkeit der Sache, so scheint es uns, als ob in vielen Fällen wenigstens das Gymnasium ausgereicht haben würde, wenn hier das eine oder andere in eine andere Stellung gebracht wäre. Ja, wir sind sogar der Ueberzeugung, es werde sich nach und nach auch aus den praktischen Regionen des Lebens der Rückweg zum Gymnasium anbahnen. Es wird sich die ausgiebigere Kraft des gymnasialen Unterrichtes früher oder später in die alte Werthschätzung bringen. Einige Beispiele liegen uns vor: so haben unlängst die Professoren der Mathematik, Physik und Chemie zu Gieszen erklärt, dasz sie den auf dem Gymnasium gebildeten Schülern den Vorzug vor denen der polytechnischen und Realschulen einräumen müsten. Es ist uns bekannt, dasz Fabrikbesitzer anfragenden Eltern ausdrücklich die Gymnasien als beste Vorbildungsschule empfohlen haben. Aehnlich sagt Palmer (II 23): 'Geleugnet kann nicht werden, so weh dies oft einem wackern, sich aufopfernden Reallehrer thun mag, dasz Männer vom Gewerbestande, die ihre Söhne gleichfalls dem Gewerbestande bestimmt haben, doch hiezu händig die Gelehrtschule der Realschule vorziehen.'

Sagt aber Palmer ausdrücklich, dasz die Gelehrtschule als über der Realschule stehend das in sich enthalten müsse, was jene erstrebe, so ist damit eigentlich nichts anderes gesagt, als dasz ein wirkliches Bedürfnis die Realschulen nicht hervorrief, und dasz das Gymnasium wol im Stande sein müste, die Ansprüche, welche man an Bildung und Vorbildung macht, zu befriedigen. Hören wir denn, was Palmer weiter sagt: 'Aber würde nicht hieraus geradezu folgen, dasz die Realschule überhaupt ein überflüssiges Zwischending zwischen Volksschule und Gymnasium sei? Man könnte auf die Geschichte zurückgehend vielleicht sagen: wenn zu Frankes Zeiten die lateinischen Schulen nicht so ganz in den Formalismus der Grammatik wären untergegangen gewesen, wenn sie den Mahnungen der Vorboten des Realismus Folge leistend, durch Aufnahme realistischer Bildungstoffe sich belebt und verjüngt hätten, so wäre gar keine Realschule entstanden: es wäre dann den Philanthropisten überlassen geblieben, Front gegen den Humanismus zu machen. Allein der geschichtliche Gang war nun eben ein anderer, und es ist gut so; die Realschule ist ein nothwendiges Mittelglied geworden, theils um für die Gelehrtschule als Sporn zu dienen, dasz sie auch an Sachkenntnissen ihre Zöglinge nicht zurückbleiben lässt, theils aber und insbesondere darum, weil in der Gelehrtschule nur die talentvolleren der bedeutend höher gestellten Aufgabe Genüge leisten können; denn so sehr, wie

wir sahen, der philologische Unterricht dem realistischen Vorschub leistet, so ist beides doch eben eine doppelte Arbeit, eine Anstrengung, welcher viele nicht gewachsen sind, die dafür durch die Realschule zu den erforderlichen Kenntnissen und Fertigkeiten möglicherweise gebracht werden können.' Ueber diese Worte lässt sich manches sagen. Es scheint aus ihnen mehr hervorzugehen, dass die Realschule vorhanden, als dass sie nothwendigerweise vorhanden ist. Denn damit werden die Vertreter des Realismus doch schwerlich zufrieden sein, dass sie das Gymnasium anspornen sollen, sich seiner Mittel gehörig zu bedienen, während sie demselben zuzugestehen hätten, dass es überall über sie hinausreiche. Noch weniger werden sie sich mit dem zweiten Grunde einverstanden, dass ihnen die weniger talentvollen, für welche die Gymnasialaufgabe zu hoch und zu schwer ist, zufallen sollen, zumal bei Palmers Zusätze, der nur davon spricht, dass sie 'möglicherweise' noch die nöthigen Kenntnisse und Fertigkeiten erlangen würden. Dagegen käme das Gymnasium sehr gut weg; denn einmal würde es vor der Erschlaffung bewahrt, indem es sich gegen die Concurrenz wehren müsste, und dann hätte es sich nicht mit den talentlosen abzumühen. In ähnlichem Sinne haben sich auch Gymnasiallehrer ausgesprochen, indem sie froh waren, die realistischen Elemente aus dem Gymnasium heraustreten zu sehen. Wir werden später noch darauf kommen, wie jetzt manche das Gymnasium wieder ausschliesslich um das classische Gebiet concentrirten wollen; gelänge es ihnen, die Gymnasien in diesem Sinne zu reformieren, so würde dies die vorhandenen Schwierigkeiten nicht mindern, sondern steigern.

Unsere Stellung zu der Schulfrage ist eine andere, weniger passive und zugleich auf allgemeinen Principien ruhende. Wir haben es nicht bloss mit den einzelnen Erscheinungen, sondern mit dem groszen ganzen zu thun. Wenn wir dem Realismus nicht in der Literatur, in der Kunst, im Leben das Wort reden können, vermögen wir es auch nicht in der Schule zu thun. Wenn wir den humanistischen Idealismus als eins der wolthätigsten Gegengewichte gegen die gesamten realistischen und materialistischen Tendenzen bezeichnen, können wir unmöglich denselben seine Bedeutung als allgemeine Bildungsgrundlage verlieren lassen wollen, oder auch nur mit einer Schwächung desselben einverstanden sein. Das reale Unterrichtsprincip müsste einen idealen Fortschritt gegen den Humanismus enthalten oder wenigstens in seiner Wirkung nicht zurückbleiben. Dies wird aber wol der Fall sein, weil es weit geringere Mittel besitzt und nicht einmal in seinem unmittelbarsten Gebiete, dem realen, weit über das Gymnasium hinausreicht. Denn die Realschule entlehnt, sobald sie den Zweck allgemeiner Bildung verfolgt, gerade die wichtigsten Bildungsmittel, deren Wirksamkeit überall dem Gymnasium zu gute kommt, so dass die extensivere Behandlung, welche die Realschule einzelnen Gebieten angedeihen lässt, wenigstens zum Theile wieder ausgeglichen wird. Insofern aber endlich ein Zusammenhang der Real-

schule mit dem Realismus überhaupt und mit nach vielen Seiten hin bedenklichen Richtungen wenigstens in höherem Grade vorhanden ist, als bei den jene Richtungen vielmehr bekämpfenden Gymnasien, würden wir lieber sogar ein hie und da erreichtes oder zu erreichendes Plus aufgeben, als Concessionen an die Richtung herbeiwünschen. Es gehört wirklich Mut dazu es auszusprechen, aber gewis und wahrhaftig ist es nur das ernsteste Verlangen nach einer im innersten Kerne Gesundheit erstrebenden Gestaltung der Dinge, wenn wir den classischen Humanismus auf einer wahrhaft christlichen Basis im Sinne Palmers (Th. II S. 8—20) als den eigentlichsten Grundpfeiler deutscher Bildung bezeichnen. Auch fehlt es nicht an Symptomen, dass diese Ueberzeugung nach und nach durchdringen wird, und wir möchten voraussagen, dass die realistische Bewegung gegen den Humanismus auch in diesem Jahrhunderte denselben nur läutern und festigen, nicht dauernd beeinträchtigen wird.

Wird dann aber — so fragt man — das Gymnasium sicher im Stande sein, den Anforderungen zu genügen? Darauf antworten wir aus vollster Ueberzeugung: gewis, wenn es seine Aufgabe nicht verkennt. Freilich, wenn es danach strebt, sich zu einer specifisch gelehrten Fachschule zu gestalten, wenn es sich, nachdem seine realistischen Bestandtheile selbständig herausgetreten sind, verleiten lässt, aus sich diese realen Hilfsmittel, deren es bedarf, zu entfernen, dann wird es unfähig, seine grosze allgemeine Bestimmung zu erfüllen. Eines ist allerdings nöthig, und das gilt für die gesamte Schulordnung, nemlich dass die Aufgabe nicht noch mehr gespannt, das Material nicht noch mehr erweitert wird: das gilt von unserm Schulwesen überhaupt, und zwar weniger von der Vorschrift, als von der Ausübung. Um es kurz zu sagen, es ist mehr innerhalb der Schule selbst zu leisten: da wir aber später von den Gymnasien insbesondere zu reden haben, ist hier nur einzelnes herauszuheben. Zunächst können wol die befähigteren Schüler durch das Gymnasium ebensogut für eine Fachschule vorgebildet werden, wie durch die Realschule. Man behandle nur den Unterricht in vielen Stücken energischer, indem man die Schulstunden nicht für dazu bestimmt hält, das zu Hause gelernte und geschriebene einzusammeln, sondern auf eine unmittelbare Wirkung hinarbeitet. Erfordert dann der Eintritt in eine Fachschule hie und da einmal das nachholen einer Fertigkeit oder besondere Förderung in einem Gebiete des Wissens, so wird es nicht an Zeit und Kraft fehlen, und überdies ist in solchem Falle ja wol eine Dispensation vom Griechischen, für ein halbes Jahr etwa, zu erlangen. Denn sonst lässt sich doch wol jetzt, da in den Realschulen Unterrichtsanstalten bestehen, welche nur das Griechische ausschliessen, kaum ein Fall denken, in welchem das Griechische erlassen werden kann, wenn wir nicht noch eine dritte Art von Schülern, Halbgymnasiasten, erhalten wollen. Welche Schüler aber den Fachschulen lieber sein werden, die Gymnasiasten oder Realisten, darüber musz eine längere Erfahrung entscheiden. Was ferner die schwächeren Kräfte betrifft,

welche auf den Gymnasien schwer fortkommen, so kann man wol nicht meinen, für dieselben besonders sorgen zu müssen: oft wendet sich die Scheu vor der Anstrengung dem leichter scheinenden realen zu, oft der Wunsch, schneller aus der Schule herauszukommen: bisweilen aber ist auch die unpaedagogische Behandlung der Schüler daran Schuld, indem sie die einzelnen Naturen nicht genug beachtet und auseinander hält. In der Erziehung aber ist die Individualität weder zu übersehen, noch ist derselben zu viel zu concedieren: ist die Mittellinie schwer zu finden, so ist es eben die paedagogische Aufgabe sie zu suchen. Bei vielen gegen den Sprachunterricht schwierigen Schülern wird man endlich finden, dasz sie auch dem Unterrichte in den modernen Sprachen, den doch die Realschule, und zwar gleichfalls nicht ohne formalen Standpunkt, darbietet, abgeneigt sind: solche Naturen werden gemeiniglich erst recht brauchbar, wenn sie, so zu sagen, in ihr eigentliches Fahrwasser, Fachschule oder Praxis, hineinkommen. Die geistige Gymnastik des Humanismus wird, richtig gehandhabt, wol keinem schaden; ist aber geradezu Talentlosigkeit vorhanden, so helfen alle Auskunftsmitel nichts; glücklicherweise kommt diese nur selten vor. Für uns scheint es also gewis, dasz im Gymnasium reichlich die Bildungsmittel vorhanden sind, welche auch zum Eintritt in Fachschulen oder das Leben selbst befähigen können, und wir würden, nach unserer Anschauung vom Wesen und der Bestimmung des Humanismus, nur zu wünschen haben, dasz man sich mehr und mehr demselben wieder zuwendete.

Dresden.

F. Paldamus.

(Fortsetzung im nächsten Hefte.)

2.

- 1) *Phaedri fabulae. Für Schüler mit erläuternden und eine richtige Uebersetzung fördernden Anmerkungen versehen von Dr. Johannes Siebelis, Lehrer am Gymn. zu Hildburghausen.* Leipzig. B. G. Teubner 1851. XII u. 75 S. 8.
- 2) *Ausgewählte Fabeln des Phaedrus. Erklärt von F. E. Raschig.* Leipzig. Weidmann'sche Buchhandlung 1853. VIII u. 87 S. 8.

1) Die Ausgabe der Fabeln des Phaedrus von Siebelis ist in ihren Anmerkungen so recht der Altersstufe der Schüler angepasst, für welche sie bestimmt ist. Die erläuternden wie übersetzenden Anmerkungen sind kurz und bestimmt und einem Quartaner, also einem Knaben von 12—14 Jahren überall verständlich. Ansichten anderer Erklärer werden mit Recht weder zur Widerlegung noch zur Bestätigung in den Kreis der Noten gezogen. Hier und da wird der Schüler durch eine nicht beantwortete Frage zum nachdenken und dadurch

zum richtigen Verständnisse angeleitet, an anderen Stellen wieder auf früher erklärte, oder auf ähnliche Wendungen und Ausdrucksweisen im Corn. Nep. verwiesen. Bin ich sonach im allgemeinen mit dem Umfange der Noten einverstanden, so wäre doch die Anwendung nicht beantworteter Fragen an noch weit mehr Stellen zweckmässig gewesen; an anderen Stellen hätte der Schüler, wenn er sein Lexikon gebrauchte, die richtige Uebersetzung auch ohne Note nicht leicht verfehlen können. Gehen sonach hier und da die Noten trotz ihrer Gedrängtheit etwas zu weit, so fehlen sie an anderen gerade da, wo man sie hätte erwarten sollen, besonders aber überall bei den Pro- und Epimythien auch wo diese dem Inhalte der Fabel nur wenig oder gar nicht entsprechen. Wol wird der Lehrer bei der Erklärung darauf zurückkommen; allein dies rechtfertigt das weglassen nicht, da ja sonst noch viele, wenn nicht alle Noten wegbleiben könnten.

Im Texte hat sich Siebelis vorzüglich an die Recensionen von Orelli und von Dressler angeschlossen; erhebliche Abweichungen werden im Vorworte besprochen. Das in der Einleitung enthaltene Leben des Phaedrus verbreitet sich weiter als es mir gerechtfertigt erscheint; es werden nemlich darin die dahin gehörigen Stellen aus den Pro- und Epilogen angeführt. Da nun aber gerade diese Stücke des Phaedrus mit Recht zum grösten Theil von dem Herausgeber ausgeschieden worden 'da sie theils zu schwierig, theils ihrem Inhalte nach für Knaben zu wenig anziehend sind', so hat der Schüler keine Gelegenheit die angeführten Stellen im Zusammenhang zu lesen. Es hätten daher in dem Leben des Dichters, da doch auch dieses für die Schüler geschrieben ist, nur diejenigen Stellen namentlich aufgeführt sein sollen, welche sich auch im Buche finden. Den Schlusz der Einleitung bildet eine kurze Darstellung des Versmaszes.

Was die Ausscheidungen betrifft, so erkläre ich mich mit denselben im ganzen einverstanden, nur hätte ich auszer einigem, unten zu erwähnendem, auch IV 7 (b. S. 6) weggelassen, weil es nach meiner Erfahrung für Schüler der IVa 'theils zu schwierig, theils seinem Inhalte nach für Knaben zu wenig anziehend ist', ferner aber III 1 *anus ad amphoram*. Dies Gedichtchen hätte schon deshalb ausgeschieden sein sollen, da die Meinungen der Ausleger über den Schlusz *hoc quo pertineat, dicet qui me noverit* zu sehr auseinander gehen und auch Siebelis nicht mit Bestimmtheit anzugeben weisz, worauf sich derselbe bezieht. Er sagt nemlich: 'das Gedichtchen ist, wie es scheint, eine scherzhafte Anpreisung der Fabeln des Dichters und insbesondere . . . der beiden ersten Bücher . . . Indem er das dritte Buch wahrscheinlich geraume Zeit nach den beiden ersten veröffentlichte, galt ihm dasselbe gleichsam als der Rest seiner Dichterspende. . . .' Ich habe niemals diese scherzhafte Anpreisung in P.s Worten finden können, wüste aber auch nicht was für ein Scherz darin läge, wenn der Dichter seine Fabeln, seien es wie andere wollen alle, oder wie Sieb. will nur die des drit-

ten Buchs mit dem vom guten Wein dem Krug noch anhaftenden Duft vergleicht. Und was soll das alte trunksüchtige Weib dabei thun? soll es scherzhaft den Leser bezeichnen? Warum soll sich Phaedrus hier so versteckt loben, der sich doch sonst nicht scheut die hohe Meinung von sich höchst unumwunden auszusprechen? Unter den Meinungen Burmanns über dies Gedichtchen ist auch diese: *ebriosae anus haec verba in senilem effetamque Tiberii Caesaris libidinem conveniunt* cet., eine Meinng die freilich sehr gesucht ist, mir aber nicht gesuchter erscheint, als darin eine Anpreisung der Fabeln des Phaedrus zu finden. Ich habe dies Gedichtchen mit meinen Schülern noch nie gelesen und zwar deshalb weil es auch mir, wenn nicht eine Obscoenität zu enthalten, doch an dieses Gebiet zu streifen schien. Ich habe es nemlich immer, um mich der Worte Burm.s zu bedienen auch auf eine *senilem effetamque libidinem*, aber nicht des Tiberius sondern *ipsius anus* bezogen und dabei ist denn wol die *epota amphora* der *anus* ziemlich parallel. Legt man die Schluszworte *hoc quo pertineat* cet. noch der alten in den Mund, so passt dann auch das *o suavis anima!* cet. ganz gut dazu. Doch genug! mag der Sinn des vielbesprochenen Gedichtchens sein, welcher es immer wolle, in eine Schulausgabe sollte es nicht aufgenommen sein; vermissen würde es gewis niemand.

Dasz Siebelis die *Phaedri fabulae novae, quas vocant, sive Fabularum liber VI* aufgenommen hat, halte ich nicht für zweckmässig, zumal ihre Echtheit auch dem Herausgeber 'noch keineswegs erwiesen ist' und 'sie ihrem Inhalte nach unlengbar tiefer stehen' als die übrigen Fabeln des Phaedrus. Dazu kömmt, dasz in diesen Fabeln noch viele Unsicherheiten und Zweifel im Text übrig bleiben; doch hat S. gerade zu dieser Abtheilung gar keine kritische Note zugefügt.

2) Was nun im allgemeinen die Ausgabe ausgewählter Fabeln des Phaedrus von Raschig betrifft, so ist auch sie, wie es im Vorworte heiszt, zum Schulgebrauche bestimmt, aber nach einem ganz anderen Plan angelegt als die von Siebelis. Erstlich gibt sich die Ausgabe schon nach ihrem Titel nur als eine Auswahl zu erkennen, und es sind nicht nur alle von Sieb. ausgeschiedenen Stücke, sondern noch viele andere weggelassen. Als Grund der Ausscheidung gibt Raschig an 'theils Mangelhaftigkeit des Textes, theils Unpasslichkeit des Inhalts, theils sprachliche und sachliche Schwierigkeiten', welcher Grundsatz wenigstens nicht überall festgehalten ist, denn es fehlen viele Stücke, bei welchen sich nichts von dem angegebenen findet, die aber zu den schwächeren Erzeugnissen des Phaedrus gehören, also deswegen weggelassen scheinen. Die aufgenommenen Stücke ordnet nun aber Raschig nicht nach Büchern, sondern 'in einer Nacheinanderstellung, welche den wesentlichen Vorthail des allmählichen fortschreitens vom leichteren zum schwereren gewährt.' Ich will über diese selbständige Anordnung nicht rechten, obwol dadurch — trotz der angefügten Parallele der Fabelbezeichnungen — für den Gebrauch in Schulen eine, wenn auch nicht grosze Unbequemlichkeit

entsteht, da doch wol nicht alle Schüler sich gerade dieser Ausgabe bedienen werden; allein ich vermag mich bei dieser Anordnung nicht davon zu überzeugen, dasz überall ein fortschreiten vom leichteren zum schwereren bemerklich wäre. So stehen z. B. die sechs grösten Fabeln zuletzt, die zwei kleinsten zuerst, ohne dasz es, wenigstens für mich, sicher wäre, dasz jene grösten die schwersten, diese kleinsten aber die leichtesten wären. Freilich ist die Bestimmung über leicht und schwer zunächst subjectiv; allein Beobachtungen an den Schülern geben doch einigermaßen einen objectiven Maszstab. So haben meine Schüler, um nur einiges anzuführen, noch immer Fab. IX bei R. (Phaed. V 8 Occasio) sehr schwer gefunden, während sie in der von R. zuletzt gestellten LX *Scurra et Rusticus* (V 5) und in der vorletzten *Ranae regem petentes* (I 2) weit weniger Schwierigkeiten gefunden haben. — Was die den Fabeln zugefügten Anmerkungen betrifft, so hat sich darin R. nicht mit aufgestellten Fragen, mit kurzen Andeutungen und Uebersetzungen zufrieden gegeben. Er sagt darüber selbst S. III u. IV: ‘demnächst konnte ich in Betreff der sprachlichen Erklärung bei einer ersten Anleitung zum Verständnisse der dichterischen Rede und Darstellung blosz Winke und Andeutungen durchaus nicht für ausreichend erachten. Vielmehr hielt ich gerade zu diesem Behufe eine möglichst genaue und vollständige Vermittlung des Verständnisses alles dessen, was innerhalb des Fassungsvermögens der voranzusetzenden Bildungsstufe liegt, für unerlässlich. . . .’ Dasz Raschig das richtige Masz eingehalten und überall Schüler von 12—14 Jahren vor Augen gehabt habe, davon kann ich mich nicht überzeugen, wenigstens habe ich seit einer langen Reihe von Jahren, während welcher ich es mit Quartanen zu thun gehabt, unter denselben nur sehr wenige gefunden, welchen nicht sehr viele Noten R.s auszerhalb ihres Fassungsvermögens gelegen hätten (einzelnes werde ich unten anführen); andererseits fehlt es aber auch nicht an vielen umfangreichen Noten, wo wirklich eine kurze Andeutung, ein Wink, eine Frage vollkommen genügt hätte. Vor allem aber finde ich es zu tadeln, dasz R. bei seinen Erklärungen, so zu sagen, die Gelegenheit gesucht hat, Ansichten anderer Herausgeber (wenngleich ohne sie zu nennen), besonders die von Siebelis, meistens mit wörtlicher Anführung zu bekämpfen und zu widerlegen. Einen wesentlichen Vorzug vor der Siebelis’schen Ausgabe hat die von R. dadurch, dasz sie den Schüler mehr auf das innere Verständnis der Fabeln und besonders auf das Verhältnis der Pro- und Epimythien zum Inhalte der Fabel aufmerksam macht, und von dieser Seite betrachtet gibt die Ausgabe von Raschig nicht selten manchen guten Wink. Aber auch in diesen Erörterungen (bei welchen Jacobs’, Lessings und anderer Arbeiten gut benützt sind) wäre gröszere Kürze oftmals nicht blosz wünschenswerth, sondern auch leicht erreichbar gewesen. Dasz Raschig an vielen Stellen andere Erklärungsversuche recht glücklich beseitigt hat, wird sich unten zeigen.

In der Einleitung spricht R. über die Fabeldichtung im allgemei-

nen, dann über Phaedrus insbesondere, wobei auch auf die Lebensverhältnisse des Dichters in aller Kürze eingegangen wird. 'Was schliesslich die sogenannte Constituierung des Textes anlangt, — dies sind R.'s Worte — so wird bei einer für den Schulgebrauch und zwar zu dem bezeichneten besonderen Zwecke bestimmten Ausgabe die Aufnahme solcher Verbesserungen, welche unleugbare Anstösze glücklich zu beseitigen scheinen, und daher namentlich die Benutzung der trefflichen Emendationen Bentleys, keiner weiteren Rechtfertigung bedürfen.' Ob R. wirklich nur bei 'unleugbaren Anstöszen' von den Hss. abgewichen, davon bei den einzelnen Stellen. — Ferner ist R. im deutschen Ausdrucke nicht selten schwerfällig, so spricht er S. III von den Bedürfnissen der in Frage befangenen Schüler und S. 45 wird *laborare* erklärt: 'ist im D. in Ermangelung eines gleichgeltenden Ausdrucks je nach der besonderen Art des in Frage befangenen Nothstandes wiederzugeben'; S. 18 wird *fovea* erklärt: 'eine zum Behufe des Wolfanges gelegte Grube'; S. 19 '*lambe* = *bibe*, sofern sich der Hund der Zunge als Trinklöffels (*sic!*) bedient'; S. 27 wird *minutus* erklärt mit '... kleinartig' und S. 47 bezeichnet *celsus* 'das hohe als ein emportrachendes, (so zu sagen hochträchtiges)'; S. 54 '*premere vocem* ... sofern der (nach vorgängiger Verlautbarung der Stimme) schweigende Athem und Stimme niederdrückt und zurückhält'; S. 85 *sed, in priore quia nihil compererant* 'weil sich bei der Visitation des ersteren Künstlers kein thatsächlicher und erfahrungsmässiger Befund ergeben hatte'. Aehnliche durchaus undeutliche Ausdrucksweisen könnten noch viele angeführt werden. — Auch citirt R. an einigen Stellen z. B. S. 7 Horat., S. 68 Terent., S. 70 sogar Schol. Aristoph., was in einer Schulausgabe des Phaedrus nicht zu billigen ist.

Indem ich nun zur Besprechung einzelner Stellen übergehe, werde ich mir erlauben das zu den einzelnen Fabeln zu besprechende aus beiden Ausgaben zusammenzustellen und werde dabei die Ausgabe von Siebelis einfach mit S., die von Raschig mit R. bezeichnen.

Gleich die erste Zeile des Prologs zum ersten Buch *Aesopus auctor quam materiam repperit* gibt eine Probe von der Art wie R. erklärt: '*auctor* in der Eigenschaft als *auctor*, wodurch die Art des *reperire* als eines originalen näher bestimmt wird', — '*materia* der Stoff (im eigentlichen wie übertragenen Sinne) substantiell, d. h. als ein Inbegriff von Bestandtheilen, das Material' — '*repperit* in Folge der Bethätigung seiner Erfindungskraft'. S. erklärt, weil auch in der That nicht nöthig ist mehr zu erklären, in diesem v. 1 nur *auctor* und zwar kurz und gut 'als Urheber, d. h. zuerst'. v. 4 schreibt S. *prudens vitam consilio monet* und erklärt *prudens* 'der den Sinn der Fabeln versteht'; allein *prudens consilio*, wie R. und A., empfiehlt sich weit mehr: denn wenn auch, wie S. sagt, Phaed. 'nicht darauf rechnet von allen verstanden zu werden', so enthalten doch seine Fabeln für alle kluge Lebensregeln. Aus v. 6 *quod arbores lo-*

quantur schlieszt S. mit Recht, dass Fabeln des Ph. verloren gegangen, was R. nicht als 'unabweisbare Nothwendigkeit' gelten lassen will, 'da Ph. vielleicht nur im allgemeinen die Eigenthümlichkeit der Fabeldichtung rechtfertigen wollte'; allein konnte sich dann Ph. so ausdrücken? — v. 7 erklärt R. '*fabula* (von *fari*) ursprünglich jede Erzählung, vorzugsweise aber die Erzählung, welche eben nur eine Erzählung ist, daher namentlich auch die Fabel'. Was fängt ein Quartaner mit dieser Erklärung an?! — Lib. I 1 (R. XLII) v. 6 *laniger*, S. 'beachte, wie der Dichter bei Bezeichnung desselben Gegenstandes mit dem Ausdrücke zu wechseln sucht'; R. 'dichterisch statt *ovis*, indem an die Stelle der conventionellen, nur als Begriffszeichen für den Verstand dienenden Benennungen des Gegenstandes eine der Eigenthümlichkeit desselben entnommene, mehr veranschaulichende Bezeichnung tritt'. Auch diese Bemerkung R.s, so richtig sie ist, geht über das Masz dessen, was man einem Schüler von 12—14 Jahren zuzumuten berechtigt ist, hinaus.

I, 2 (R. LIX) v. 7 schreibt S. *sed quoniam gravis omnino insuetis sonus*, was freilich an die Lesart des Cod. Pith. am nächsten herantritt, was aber ohne S.s Note kaum irgend ein Leser verstehen wird 'weil sie (die *servitus*) überhaupt für ungewohnte ein schweres Wort ist'. R. behält, was auch mir die beste Auskunft scheint, die Correct. des Heinsius: *quoniam grave omne insuetis onus*. V. 16 behält S. mit Recht die Lesart der Hss. *hac mersum limo cum iaceret diutius* bei, da sie einen guten Sinn gibt, während R. ohne Noth Bentleys Correctur *immersae limo cum laterent* aufnimmt. v. 19 erklärt S. '*posito timore* so viel als *deposito*', R. sagt: '*posito* nicht statt *deposito* . . .'; allein S. zweifelt ja nicht an der Richtigkeit der Verbindung *timorem ponere*, sondern will nur dem Schüler das *ponere* in der Bed. ablegen erklären. V. 29 sagt S. '*bonum* und *malum* fasse als Neutra'; R. '*bonum* und *malum* üblicher Weise in neutralem Sinne zu verstehen, widerstreitet der Intention des Dichters . . .'; allein die v. 31 folgenden Worte führen ganz unzweideutig darauf, dass der Dichter auch v. 29 das neutr. verstanden wissen will, denn da heiszt es: *hoc sustinete, maius ne veniat malum*. — I 3 (R. XLIII) v. 10 erkl. S. gut *redire coepit* 'durch *coepit* wird hier das zögern bez., womit sie es that'; R. begnügt sich mit dieser Erklärung nicht, sondern sagt: '*redire* nicht im Sinne von zurückkehren als zum Ziele gelangte, vollendete, sondern in dem Sinne von zurückgehen als dem Ziele zugewendete, verlaufende und daher durch *coepit* üblicherweise in ihrem Beginn bezeichnete Handlung'. Statt dieser vielen Worte, welche einen Knaben, wie man zu sagen pflegt, den Wald vor den Bäumen nicht sehen lassen, hätte vollkommen ausgereicht: '*redire coepit* ~ sie machte sich auf den Rückweg'. I 4 (R. XII) bemerkt R. zu dem *Promyth*. *Amittit merito proprium qui alienum appetit* 'das *qui alienum appetit* . . . erweckt die falsche Vorstellung, als verliere der Hund um deswillen das seinige, weil er . . . nach fremdem Eigenthume trachte, während er vielmehr um seiner Habgier willen dessen,

was er hat, verlustig geht'. Allein ist es nicht gerade die Sache des habgierigen *alienum appetere*? V. 2 schreibt S. mit Scheller: *canis cum ferret*, während R. mit Recht das *dum* beibehält und es als 'regelwidrig und der dichterischen Rede und der späteren Prosa angehörig' bezeichnet. V. 4 bleibt S. bei der Lesart der Hss. und nimmt an, dass bei *praedam ab* keine Elision statfinde, wie an mehreren anderen Stellen des Ph.; R. hält die Vernachlässigung der Elision bei Ph. für unstatthaft, denn er schiebt mit Bentley hinter *ab alio* das *cane* ein, was zu billigen wäre, wenn die Verse des Ph. überall mit aller Sorgfalt gebildet wären, allein da dies anerkanntermassen nicht der Fall ist, so sehe ich nicht ein, warum eine vernachlässigte Elision überall beseitigt werden müsste. — I 5 (R. XXXIV) v. 4 in *sal-tibus* R. 'zur Bezeichnung des gemeinschaftlichen Jagdunternehmens', doch wol zur Bez. der Oertlichkeit, wo sie gemeinschaftlich jagen wollen. V. 5 R. *cervum vasti corporis* 'von (unförmlich, übermässig) groszem Körper, d. h. nicht: der einen groszen Körper hatte, mit einem g. K. ausgestattet war, sondern: der aus einem groszen K. bestand, ein g. K. war'. Die Feinheit der Distinction R.s entgeht mir: hat der Hirsch einen g. K., so besteht er aus einem g. K. und umgekehrt. S. überlässt es mit Recht dem Schüler das richtige zu finden. — I 6 (R. XIX) v. 1 erkl. S. *vicini furis* 'im D. eines diebischen Nachbars', vielmehr 'eines Diebes, der sein Nachbar war' oder 'eines Diebes in der Nachbarschaft' denn beide Bgg. müssen auch im D. schärfer bezeichnet werden. — I 7 (R. II) v. 2 erkl. sich wieder R. sehr bestimmt gegen S. Dieser übersetzt: *o quanta species* 'was für ein bedeutendes Gesicht!' oder . . . 'was für ein bedeutender Kopf!' . . . und fährt dann fort: 'nach diesem Ausrufe ist im D. mit und fortzufahren', obwol *quanta species cerebrum non habet* ein Satz ist'. Dazu bemerkt R. '*species* eigentlich weder Gesicht noch Kopf, sondern das erscheinende äuszere im Gegensatz zu dem innern.' Ganz richtig und gut, wenn R. dies etwa in einer Recension der Ausgabe S.s sagte, aber in einer Schulausgabe! Dass *quanta — habet* sich auch im D. in einen Satz fassen lässt ('o dass ein so usw.'), versäumt R. nicht zu bemerken. I 8 (R. XXXV) v. 8 *colli longitudinem*, R. '*longitudinem* den Bg. der Länge nicht nur durch die substantivische Bezeichnung mehr hervorhebend, sondern auch durch die so zu sagen lang gestreckte Wortform veranschaulichend'. Wirklich?! Dann veranschaulicht doch auch wol z. B. I 24 v. 3 die langgestreckte Wortform *magnitudinis* die Grösze des Ochsens! Wo kommen wir mit solchen Phantasien hin! Jacobs nennt recht gut das *colli longitudinem* einen 'malerischen Zug' und dies reicht vollkommen aus. S. macht keine Bemerkung dazu, es ist aber auch keine nöthig. — I 9 (R. XXVI) v. 3 *oppressum — leporem*, S. '*oppressum* hier gewürgt', was dem Schüler einen falschen Sinn gibt, vielmehr ist es einfach 'überwältigt' mit dem Bg. der Ueberraschung, was R. gut erklärt. I 10 (R. XXVII) v. 10 *pulchre negas*, S. '*pulchre* schönrednerisch', wie es doch sicher nicht zu übersetzen

ist, vielmehr 'was du so schön, so fein, so vortrefflich leugnest' mit der in *pulchre* so oft liegenden ironischen Beziehung. R. sagt: '*pulchre* wie im G. *καλῶς*, im D. schön, ein gesteigertes gut, ein gut in bester Form', welches 'gut in bester Form' ich nicht verstehe. — I 11 (R. XLIV). S. v. 1 unrichtig: '*virtutis expers* ohne Verdienst', da es, was R. gut bemerkt, eine 'umschreibende Bezeichnung des *ignavus* ist.' V. 6 zu *fugientes ipse exciperet* macht S. die richtige Bemerkung, dasz *se ipsum excepturum* zu erwarten gewesen wäre, worauf R. nicht aufmerksam macht, indem er in der Construction eine Art Zeugma erkennt, so dasz 'die eigentliche Bedeutung von *admonere* bei *fugientes ipse acciperet* keine weitere Anwendung findet.' Richtig, aber für einen Schüler der IVa nicht ausreichend; diesem müste gesagt sein, dasz nach den gewöhnlichen Regeln der Grammat. hier der acc. c. inf. stehen müste, dasz aber Phaed., wie S. sagt, 'durch den vorhergehenden Conj. verleitet worden, auch hier den Conj. zu setzen.' — I 12 (R. XLV) v. 2 ist S.s Correctur *haec asserit narratio* für das lückenhafte *haec + erit* auch von R. mit Recht aufgenommen. — I 13 (R. XXVIII) v. 2 nimmt S. die Correctur von Heinsius auf: *Serae dat poenas turpes poenitentiae* 'erleidet die schimpfliche Strafe zu später Reue', was zum Sinne der Fabel durchaus nicht passt, denn der Rabe wird nicht dafür bestraft, dasz er zu späte Reue zeigt, sondern dafür, dasz er *laudari gaudet verbis subdolis*. R. liest mit Orelli: *Fere dat poenas turpi poenitentia*, allein 'nicht die Reue ist schimpflich, sondern die Strafe' (S.). Ich ziehe das von Schwabe aufgenommene: *Sera dat poenas turpes poenitentia* vor, wo das *sera poenitentia* um so passender als begleitender Umstand genommen werden kann, als für den Lateiner das *poenas dare* kein Passiv, sondern ein Activ ist, also: 'der bezahlt in allzu später Reue seine Strafe' d. h. er erleidet schimpfliche Strafe und hat dabei Reue, aber diese Reue kommt zu spät. V. 6 S. '*qui est nitor = quantus est nitor*'; R. '*qui* weder statt *quantus* noch statt *qualis*, sondern *qui* fragt nach der Beschaffenheit des dem Raben eigenthümlichen Federglanzes im Vrh. zu dem Federglanze anderer Vögel und zwar im Tone der Bewunderung'. Freilich ist *qui* für das lat. Ohr nicht = *quantus*, aber ihm doch in seiner Bedeutung sehr nahe kommend. R. wie S. hätten besser gothan einfach zu sagen: '*qui* ~ dem D. *welch ein*'. V. 7 *quantum decoris corpore et vultu geris*, S. '*geris* d. i. zeigst du'; R. '*geris* nicht zeigst du, sondern in demselben Sinne, in w. *gerere* (*vestem* etc.) von alle dem gesagt wird, was man als Zubehör (!) mit sich führt, an sich hat, trägt, womit man, wie mit einem Kleide angethan ist.' Richtig; allein schon die vielen Worte R.s beweisen, wie schwer es ist, einen einigermaßen entsprechenden deutschen Ausdruck dem *geris* an die Seite zu stellen. Welche Uebersetzung R. dem Schüler anrath, sagt er nicht. — I 14 (R. LV) v. 3: *antidotum* hätte bei S. u. R. einer genaueren Erklärung bedurft als 'Gegengift'; denn darunter verstehen wir eben doch nur ein Gift, welches die Wirkung eines (genossenen) Giftes aufhebt, was hier nicht passt. Es läßt sich nemlich

der König *morbo confectus gravi* auch das *antidotum* geben, doch nicht etwa um an dem Gegengift in eigentlichster Bedeutung den Schuster-Arzt zu versuchen, sondern er verlangt, weil krank, vom Schuster ein Mittel gegen seine Krankheit und dieser gibt ihm, was er allen Kranken gibt, sein *antidotum* (Universal-Medicin *appellat Santoroc-cus* finde ich bei Schwabe). Wir sehen also, dasz unter *antidotum* auch ein aus giftigen Bestandtheilen zusammengesetztes Mittel verstanden wird, welches bestimmt ist, den durch die Krankheit im Körper entstandenen, gleichsam giftigen Stoffen ein Gegengewicht zu halten, oder vielmehr sie zu verdrängen und aufzuheben. Einem gesunden hätte ein solches Mittel geschadet; darnm gibt sich der König den Anschein als mische er zu dem *antidotum* das *toxicum*. V. 4 S. ‘*strophæ* (von *στρέφω* drehen) eig. Verdrehung der Wahrheit, d. i. Vorspiegelung’; R. richtiger: ‘*verbosis strophis* durch wortreiche Redewendungen’ und führt als Beleg dazu Schol. Aristoph. *στροφαὶ δὲ λέγονται καὶ οἱ συμπεπλεγμένοι καὶ δολεροὶ λόγοι* an, was in einer grösseren, nicht zum Schulgebrauch bestimmten Ausgabe, wie bei Schwabe, ganz an seiner Stelle ist, aber für einen Quartaner offenbar keinen Zweck hat. V. 5 *hic cum iaceret*, S. unklar: ‘*hic* Adverb.’, R. richtig: ‘*hic* nicht vom Orte, sondern den eingetretenen Moment (da, jetzt) vergegenwärtigend’. V. 14: *quantæ putatis esse vos dementiæ*, S. macht darauf aufmerksam, wie der gen. oder abl. der Eigenschaft mit *esse* oft eine etwas freiere Uebersetzung erfordert: ‘Wie thöricht, meint ihr, dasz ihr seit!’ R. spricht von der Uebersetzung nicht, erklärt aber, nachdem er die in *putatis* liegende Beziehung recht gut entwickelt hat, den Genet. durch: ‘. . . der Thorheit, von welcher die Leute durch den Genet. als besessen dargestellt werden’, welche Erklärung den Schüler gewis nicht zum Verständnis dieses Genet. führt. V. 17 *hoc pertinere dixerim*, S. recht gut: ‘der Conj. Perf. im Hauptsatz, um ein Urtheil bescheiden auszudrücken ich dürfte wol mit Recht sagen’; R. macht dies an und für sich leichte Vrh. dem Schüler durch seine Erklärung zu einem schweren, wenn nicht gänzlich unverständlichen; ‘*dixerim* im Conj. das sagen als ein durch die Ansicht des sagenden bedingtes, sagbares, im Perf. bezüglich eines bestimmten Falles darstellend.’ (Aehnlich sagt R. XXX (V 3) v. 10 *optem necare* ‘*optem* stellt das wünschen nicht als ein wirkliches, sondern als ein mögliches, so zu sagen wünschbares, im vorliegenden Falle als ein solches dar, welches vorkommenden Falls eintreten würde’). Derartige Erklärungen sind auf keiner Stufe des Gymnasialunterrichts von Nutzen, in einer Quarta aber sind sie mehr als unnöthiger Ballast, — sie verwirren. — I 15 (l. XX) v. 6 *suadebat fugere*, S. ‘ungewöhnliche und nicht nachzunehmende Construction. Wie müste es der Regel nach heissen?’ S. hätte noch hinzufügen sollen ‘aber dichterische Constr.’ R.s Bemerkung ist geeignet den Schüler zu der Ansicht zu verleiten, als dürfe er diese Constr. nachahmen, wenn er sagt: ‘*suadebat* mit dem einfachen Inf. *fugere* um so weniger (sollte zugefügt sein: ‘bei einem

Dichter²⁾ anstößig, da der dichterische Gebrauch sogar einen mit einem Nomen verbundenen Inf. von *suadere* abhängig zu machen gestattet.³⁾ In demselben v. vertheidigt R. die Correctur Bentleys: *ne posset capi* gegen die auch von S. aufgenommene Lesart der Hs. *ne possent capi*; allein mit Unrecht. Der alte fordert den Esel auf zu fliehen, damit sie nicht gefangen werden könnten, einfach deswegen weil er ohne seinen Esel nicht fliehen wird. — I 16 (R. XIII). Das vielbesprochene Promythium zu dieser Fabel ist eines von jenen, bei welchen der gerechte Verdacht entsteht, ob sie wirklich von Phaed. herrühren. R. schreibt mit Schwabe u. a.: *Fraudator hominem cum vocat sponsum improbum, non rem expedire, sed malum dare expetit*, mit der Bemerkung: 'dasz der Betrüger bei Stellung eines unredlichen Bürgen auf Betrug ausgehe, bedurfte keines Nachweises. Es muste vielmehr heissen: wenn jemand einen *homo improbus* als Bürgen stellt, geht er darauf aus sich als Betrüger zu erweisen' (besser: so erweist er sich dadurch als Betrüger). S., ohne sich darüber auszusprechen, schreibt: . . . *homines . . . improbos . . . sed mala vitare expedit*, worin *expedit* aus Cod. Rem. genommen und *mala vitare* aus *mala videre* des Cod. Pith. und Rem. corrigiert ist; allein auch so enthält das Promyth. wenig Sinn, da mit einem Betrüger niemand zu thun haben will, mag jener Bürgen stellen oder nicht. Hier war eine Bemerkung gegen das Prom. durchaus nothwendig, was S. nicht gethan. — I 17 (R. XIV) v. 3 *quem contenderet* sollte S. den Conj., was R. thut, erklärt haben. — V. 8 *iacentem conspexit*, S.: 'im D. der Inf. Der Lat. setzt häufig nach Verb. sent. statt des Inf. das Part., wenn das Subj. die Sache mit seinen eignen Sinnen wahrnimmt'; diese Erklärung, welche einfach die im Lat. übliche Ausdrucksweise mittheilt, ist ausreichend und jedenfalls für den Schüler verständlicher, als R.s Worte: '*iacentem* in der Situation des liegens, indem das Part. das liegen (concret) als eine an dem Wolfe haftende Umstandsbestimmung darstellt.' — I 19 (S. 18; R. XXXVI) beseitigt R. dadurch, dasz er v. 9 statt der vulg. *cubile coepit* schreibt: '*ut illa coepit*:' den bei der vulg. allerdings höchst unangenehmen Wechsel des Subj. — I 21 (S. 20; R. XLVI) v. 5 *ad eum* S. '*ad* hier in feindlichem Sinn, auf ihn los', R. mit Recht dagegen: '*ad* nicht statt *adversum, contra* . . .' Der feindliche Sinn liegt in dem Vrh. der ganzen Handlung, nicht in der Praep. *ad* und so auch in den Stellen des Corn. und Caes., welche man gewöhnlich für ein feindliches *ad* anführt. — V. 9. S. '*extundere* hier aufschlagen, zerstossen' nicht gut, da es hier weder mit dem einen, noch mit dem andern Worte übersetzt werden kann, sondern einschlagen, wie R. — V. 10 will S. in *fortes indigne tuli mihi insultare* das *indigne* zu *insultare* ziehen, was sich weder durch den Gedanken noch durch die Wortstellung empfiehlt. R. hat das einzig richtige: '*indigne tuli* ich habe es mit Unmut ertragen'; allein diese Bemerkung hätte vollkommen genügt und es hätte R. nicht S.s Meinung wörtlich anführen sollen, um sie zu widerlegen. — I 22 (S. 21:

R. XLVII) v. 6 stimme ich S. bei, welcher statt *reliquiis* das viersilbige *relicuis* schreibt und dann *quae* unverändert lässt, während R. u. a. die Correctur des Rittersh. *quas* aufnimmt und *reliquiis* lässt. — V. 4 macht R. zu *faceres si causa mea* eine, wie es scheint, durch Schwabe hervorgerufene Bemerkung: '*causa mea* in meiner Sache, Angelegenheit, d. i. in meinem Interesse, zu meinen Gunsten, also nicht statt *causa mei* in Sachen meiner'; hier war überhaupt keine Bemerkung nöthig, sollte aber doch eine stehen, dann doch nur '*causa mea* statt des gew. *mea causa* meinetwegen'. — V. 5 bemerkt R. richtig, jedoch zu weitläufig, dass *venia* nicht 'Verzeihung', sondern 'Begnadigung' heiße, was S. übergeht. Zugefügt konnte sein, wie nahe beide Bgg. aneinander grenzen ∞ 'einem pardon geben.' — I 28 (S. 26; R. XLVIII) v. 7 *contempsit illa*, fragt S. 'wen?', vielmehr: 'was?' denn es sind 'die Vorstellungen und Bitten der Füchsin' (R) gemeint. — V. 9 *totamque flammis arborem circumdedit* erklärt S. auf eine mir unerklärliche Weise für 'brachte den Baum durch Anzündung der umstehenden Bäume und Gesträuche in die größte Gefahr', während es doch dem ganzen Zusammenhange der Fabel nach nur heißen kann: 'legte rings um den ganzen Baum Feuer'. Wie die Füchsin dies gemacht, indem sie etwa erst Reisig oder dürre Blätter u. dgl. um den Baum gelegt, hat der Dichter nicht nöthig zuzufügen. Gegen S.s Meinung spricht sich R. mit Recht aus; nur wären auch hier, wenn überhaupt die fremde Meinung berücksichtigt werden sollte, statt der lange abhandelnden Note einige kurze Fragen recht sehr an ihrer Stelle gewesen. — V. 10 behält S. mit Orelli u. a. m. die vulg. bei: *hosti dolorem damno miscens sanguinis* und erklärt sie: 'indem sie mit dem Verluste ihres Blutes Schmerz für den Feind verband'; ich ziehe die andere Erklärung vor: 'indem sie dem Feinde durch den (nun bevorstehenden) Verlust seiner Jungen Schmerz bereitete', wozu mich auch der folgende V. bestimmt. R. hat Bentleys Correctur aufgenommen *proprii dolorem damno ulciscens sanguinis*. — Lib. II 3 (S. 2; R. VI) v. 3 erklärt S. *quod*: 'Relat. wovon er gehört hatte, dass es. Das Genus ist nach dem Praedicat (*remedium*) gewählt.' Unrichtig; denn das *quod* bezieht sich auf den ganzen vorhergehenden Satz *linctum cruore panem mittere*. Nicht das Brod ist das *remedium*, sondern das Vorwerfen des in Blut getauchten Brodes. — V. 4 *noli facere* S.: '*noli* mit dem Inf. ist eine gewöhnliche Umschreibung des Imperat. mit *ne*'; R. sucht dies einfache Vrh. eingehend also zu erläutern: 'eigentlich das nichtzuthuende als ein nichtzuwollendes, als etwas, das man sich nicht beugehen lassen solle, bezeichnend, eine häufige Umschreibung . . .'. — II 5 (S. 4; fehlt bei R. wol deshalb, 'weil sie, wie Jacobs sagt, zu den plattesten Einfällen gehört, die Ph. einer poetischen Bearbeitung gewürdigt hat.') sollte v. 16 das *aestuosus* bei *humus* besprochen sein und v. 21 das *enimvero* etwa dem D. 'da mein' ich', verglichen werden; denn wie Tzschucke richtig sagt: *celeritatem et festinationem adinquare videtur*. — II 6 (S. 5; R. XLIX) v. 13 *qua comminuta facile rescatur cibo* erinnert in seiner Constr.

an das oben I 11 v. 6 besprochene *fugientes ipse exciperet* und ist auch ähnlich zu erklären. S. erklärt das *qua comminuta* mit *ut ea comminuta*; R. dagegen: 'weder durch *ut ea* . . . noch durch *et ea* . . . zu erklären . . . sondern: sie solle das thun und werde so ihren Zweck erreichen (*comminue corticem et resceris*)'; damit hat R. allerdings das logische Vrh. richtig angegeben, allein es war für den Schüler hinzuzufügen, wodurch der Dichter veranlaszt wurde, statt des dann zu erwartenden Acc. c. Inf. den Conj. zu schreiben. — V. 14 behält S. mit den Hss. *verbis*, R. nimmt Gronovs Correctur *veris* auf, was nicht nöthig. — II 7 (S. 6; R. XL) v. 2 *fiscos cum pecunia*, R.: 'Körbchen mit Geld d. h. nicht: die mit Geld gefüllt sind, sondern denen Geld beigegeben ist, die Geld mit sich führen, bei sich haben, enthalten.' Grammatisch ist dies richtig und ist gewis auch die ursprüngliche Auffassung gewesen; allein ganz wie das D. 'Körbchen mit Geld' auch eigentlich nicht 'mit Geld gefüllte Körbchen' bezeichnet, doch aber sehr nahe daran streift, ja im Gebrauch in dasselbe übergeht, so auch das lat. *fiscos cum pecunia*, das dem *tumentes saccos hordeo* gegenüber gestellt ist. Ueberhaupt verliert sich ja in vielen Verbindungen mit *cum* der Bg. des beigegebenen z. B. *turres cum ternis tabulatis* bei Caes. u. a. m. — V. 4 behält S. die Lesart der Hss. *eminens* und *iactans* und suppliert dazu aus v. 1 *ibat* (indem er hinter *hordeo* v. 3 ein ; setzt), was wenn auch möglich, doch hart ist; die von R. und a. aufgenommene Correctur *eminet* und *iactat* ist an und für sich gefälliger und concinner mit dem folgenden *comes sequitur*. Wenn auch in anderen Stellen des Phaed. eine Härte keineswegs den Grund zu einer Correctur abgeben musz, so hat doch in dieser sonst so vollendeten Fabel das *eminens* und *iactans* in der That etwas anstößiges. — V. 9 S. richtig: 'durch das Asyndeton gewinnt die Darstellung an Lebendigkeit', R.: '*diripiunt, negligunt* als nur kürzlich und flüchtig zu erwähnende Momente asyndetisch beigelegt'; allein das *diripiunt numos* ist gerade ein Hauptmoment, weshalb es auch gleich v. 10 heiszt: *spoliatus igitur* cet. — III 1 ist oben besprochen. Fehlt mit Recht bei R. — III 2 (fehlt bei R. wol nur weil sie zu den unbedeutenderen Erzeugnissen des Phaed. gehört und, was z. B. Jacobs nachweist, die Moral sehr wenig zur Fabel passt) v. 17 schreibt S. *qui me sano petierint, quis panem dederit* 'weil die ersteren die Mehrzahl waren, denn v. 4 . . .?'; allein da das *dederit* doch auch nicht einer war und aus den Hss. nichts zu entnehmen, so ist die Haltung durch *petierit* concinner. — III 5 (S. 4; R. XXXIII) v. 1 behält S. das handschriftliche *multos*; R. nimmt Bentleys *stultos* und richtet eine lange Bemerkung gegen jenes; allein schon Burm. hat das *stultos* gut abgefertigt: *quasi vero tantum stulti corrumpentur successibus, non etiam alii*. — III 7 (S. 6; R. LVIII) v. 1 erklärt S. *proloquar* = *narrabo*, R.: 'aussprechen, kundgeben, im Gegensatz von *reticere*'; beide nach meiner Ansicht nicht richtig, vielmehr: 'wie süß die Freiheit sei, will ich als kurze Einleitung des Gedichtes vorausschicken'. Das *brevisiter* musz zu dieser Erklä-

rung bestimmen, da nur dies Vorwort, nicht aber die Erzählung kurz ist. — III 12 (S. 9; R. XXXI) v. 6 liest S. statt des *ego qui* der Hss. den procleusmaticus *ego quia* und belegt die Zulassung dieses Fusztes statt des Iambus mit zwei Beispielen aus Phaed.; R. schreibt *ego quod*. Zum Epimythium dieser Fabel hätte ich bei R. eine weitere Bemerkung erwartet. S. erklärt den Inhalt desselben: 'weil ihr meine Fabeln nicht versteht und zu schätzen wiszt, so haltet ihr sie für unnütz; deshalb behalten sie aber doch ihren Werth'; allein die Henne erkennt die Perle als werthvoll an, sie kann nur nichts damit anfangen. Uebrigens darf auch in dieser Fabel die Vergleichung nicht zu haarscharf genommen werden. — III 13 (S. 10; fehlt bei R.) v. 13 verbessert S. das 'verdorbene *talem sustulit sententiam in talem his tulit s.*' und nimmt auch hier eine Vernachlässigung der Elision zwischen *talem his* an. — V. 16 und 17 enthalten keine Moral, sondern scheinen eine Beziehung auf den Dichter selbst gehabt zu haben, worauf S. nach Vorgang anderer hätte aufmerksam machen sollen. — III 14 (S. 11; R. LII) v. 13 behält S. mit Recht das handschriftliche *sic insus . . . debent dari* bei (R. nimmt die Correctur *sic ludus . . . debet*); dasz aber Phaed. bei *lusus* 'vorzüglich scherzhafte Gedichte wie seine Fabeln im Sinne zu haben scheint' ist S. nicht zuzugeben. Von den beiden Schluszeilen behauptet R. dasz sie 'misverständlich' als Epimythium gefasst würden, während sie 'einen integrierenden Theil der dem Aesop in den Mund gelegten Deutung' bildeten; allein die Rede des Aesop verliert an Kraft, ja sie wird matt, wenn man ihn die Ausführung der Deutung selbst zufügen lässt. In demselben v. 12 erklärt S. *aliquando* kurz und gut: 'hier zuweilen'; R. braucht um zu demselben Ziel zu kommen einen langen Umweg: '*aliquando* irgendwann, nicht bloß von einem einmaligen, sondern auch von einem wiederholentlich eintretenden wann, so jedoch, dasz der Begriff der Wiederholung nicht als einer häufigen, sondern nur zu Zeiten statt habenden zu fassen ist, also: jezuweilen, manchmal.' — III 16 (S. 12; R. LVI) v. 10 sollte von S. bemerkt sein, dasz *aggredi* hier so viel ist als 'einem beizukommen suchen'; R. sagt: '*aggredi* von dem, der sich (in irgend einer Intention, zu irgend einem Zwecke) an jemand macht', worin das von mir eingeklammerte unnöthig ist, da es sich von selbst versteht. — III 18 (S. 14; R. LI) bemerkt R. zu v. 10 '*mutam speciem* in üblicher Weise für ein schönes äuszere ohne schöne Stimme zu nehmen ist durchaus unstatthaft.' Dies sucht er weitläufig zu begründen und kommt zu dem Schlus: 'Nicht seine Schönheit, sondern die Schönheit überhaupt nennt der Pfau herabsetzend stumm.' Auf das einzelne von R.s Beweisführung einzugehen, würde zu weit führen; ich bemerke daher nur: wie wir von einem Menschen, der keine zum singen geeignete Stimme hat (auch wenn er sonst 'eine sehr ins Gehör fallende Stimme' haben mag), dennoch schlechtweg sagen: 'er hat keine Stimme', so nennt auch der Pfau, wenn er gleich nach v. 4 'eine sehr ins Gehör fallende Stimme' (R.) hat, seine Schönheit eine stumme. — V. 12 vermisste ich bei den mir bekannten Erklä-

fern eine ausreichende Bemerkung zu *laeva cornici omina*, da doch der Krähe nicht bloß 'günstige Vorzeichen' zugetheilt sind. Mir scheint der ganze V. eingeschoben; ist er aber richtig, so verstehe ich ihn nicht. — III 19 (S. 14; R. LIII) v. 3 erklärt S. *lustrare* 'hier dasselbe was nachher *circumire*'; R. '*lustrare* keineswegs ganz dasselbe, was nachher *circumire*, da . . .'. Diese Bemerkung, so richtig sie ist, hat abermals die Form einer Kritik, nicht einer für den Schüler bestimmten Erklärung. — V. 4 *invenit ubi*, S. 'im D. schalte ein 'eines' nemlich *domum*', wogegen sich R. mit Recht erklärt 'er fand wo er anzünden konnte'. — Lib. IV 1 (R. XVI) v. 4 nimmt S. die Correctur von Heinsius auf *circum in quaestus ducere* und erklärt *in quaestus* 'zu ihrem Erwerbe'. Wäre auch der Ausfall des *in* nach *circum* leicht zu erklären, so bleibt doch das durch *in quaestus* getrennte *circum ducere* (das Schwabe eine elegans tmesis nennt) eine ebenso harte Tmesis, als die von R. angenommene Correctur Bentleys *circum pagos* kühn bleibt. Auch unter den übrigen Versuchen zur Herstellung des Textes befriedigt mich keiner. — IV 2 v. 3 erklärt S. *naeniae* 'hier etwa Versfabeln', wie doch niemand sagen wird; eher 'Gedichtchen' oder auch 'Kleinigkeiten'. — IV 4 (R. XLI) v. 1 erklärt R. die von S. angegebene Construction *aper, dum se volutat, turbavit radum, quo equus solitus fuerat sedare sitim* in ausführlicher Erörterung für 'logisch mislich' und 'grammatisch unzulänglich' statt dem Schüler kurz zu sagen: construiere *dum aper sese volutat (in eo rado) quo equus . . . turbavit radum* oder deutsch: 'wo das Rosz zu trinken pflegte, indem sich da der Eber wälzte, trübte er das Wasser.' — IV 6 (S. 5; R. XXXIII) erklärt R. v. 9 n. 10 *quos immolatos victor avidis dentibus capaxis alvi mersit tartareo specu* so, dasz *avidis dentibus* ein Dativ sei (dies thut auch, wie ich bei Schwabe finde: 'Desbillonius post Gerikium, qui vertit 'der Sieger opferte sie seinen gierigen Zähnen' quod durum videtur'). Den Gedanken führt R. durch einen Vergleich also aus: 'Wie der siegreiche Held den Feind den unterirdischen Göttern zum Opfer bringt und in den Orcus sendet, so opfert hier der Sieger die Feinde seinen gierigen Zähnen und lässt ihnen den Schlund seines geräumigen Bauches, in den er sie versenkt, zum Tartarus werden'. Nun haben wir uns aber doch die unterirdischen Götter in oder nahe dem Orcus zu denken, die Zähne aber doch wol nicht in oder nahe dem Bauch! Ohne Zweifel gehört *avidis dentibus* als Abl. instr. zu *immolatos* wie I 13 *avidis dentibus* zu *rapuit*. — IV 11 (S. 10) v. 14 bemerkt S.: 'dasz aus einer Fabel mehrere Nutzenwendungen gezogen werden . . . ist gegen die Regeln der Fabeldichtung.' An dieser und ähnlichen Stellen wäre es Pflicht des Herausgebers gewesen, bestimmter auf die Schwäche des Dichters (oder des Verfassers der Moralen, wenn beide nicht doch zusammenfallen) aufmerksam zu machen. Lessing sagt zu dieser Fabel: 'eine elende Fabel, wenn niemand anders als ihr Erfinder es erklären kann, wie viele nützliche Dinge sie enthalte.' Jacobs: ' . . . drei Moralen auf einmal, ein sicherer Beweis, dasz keine von allen dreien recht

passt.' Bei R. fehlt (in einer Auswahl) mit Recht diese wie die meisten der von Jacobs, Lessing u. a. als schwach bezeichneten Fabeln. — IV 12 (S. 11; R. XVII) v. 6. S. 'pater d. i. Jupiter'; R. richtig: 'pater kann nicht ohne alle weitere Bestimmung den Jup. bezeichnen und ist daher hier in Beziehung zum Hercules zu verstehen, dessen Vater Jup. war.' — V. 8 S. 'cuncta wie alles oder alle Welt um alle Menschen zu bezeichnen'; R. richtig: 'cuncta nicht = cunctos, sondern in allgemeinerer Bedeutung alles, sofern der verderbliche Einflusz des Plutus sich nicht blosz auf alle Menschen, sondern auch auf alle menschlichen Dinge erstreckt.' — IV 19 (S. 15; fehlt bei R.) v. 20 *qui tristis audis musicum citharae sonum*, erklärt S. *tristis* 'weil dafür zu bezahlen ist'; allein der Geizhals *qui* (v. 19) *ture superos, ipsum te fraudas cibo* gibt doch gewis kein Geld für Musik aus! Vielmehr 'der du auch bei der Musik traurig bist, den auch die Musik nicht heiter stimmt'. — IV 24 (S. 19; fehlt bei R.) behält S. an mehreren Stellen die Lesarten der Handschriften. V. 5 *Victoris laudem* 'ein Siegeslied' wie IV 21 v. 5 *laudem victorum*, doch ist die Härte des *victoris laudem* neben *cuidam pyctae* nicht zu verkennen, wodurch die Correctur *victori* viel Wahrscheinlichkeit gewinnt. V. 8 *usus poetae moris est licentia* und erklärt 'licentia moris poetae die Freiheit der Dichtersitte', was zwar hart, aber doch besser als die sonst vorgeschlagenen Correcturen. V. 18 *ne male dimissam gratiam corrumpere* 'um sich nicht die Gunst, wenn er sie schnöde abwies, zu verderben', wie auch Desbillon gut diese Stelle auffasst. V. 14 ändert S. *irate* in *iratum* 'da der Zorn nicht dem entlassenden, sondern dem entlassenen zukommt.' — Lib. V 1 konnte, was auch R. thut, bei S. wegbleiben schon wegen des *cinaedus* v. 15; erklärt dies auch S. mit 'Weichling', so könnte doch ein Schüler dadurch dasz er das Wort im Lex. aufsucht, auf Dinge geführt werden, von denen er besser nichts erfährt (dasselbe gilt von VI 8 (S. 6) v. 3 wo auch *cinaedus* vorkommt). — V 2 (R. LIV) v. 2 S.: 'restitit leistete Widerstand'; R. 'an sich nicht leistete W., sondern er hielt Stand', richtig. — V. 10 setzt S. mit den meisten Auslegern hinter *futilem* ein Komma, nimmt das folgende *ut* als *ut* der Absicht und setzt Punkt hinter *fallere*. Raschig nimmt die Interpunction und Erklärung Desbillons, setzt hinter *futilem* ein Punkt und hinter *fallere* ein Komma, so dasz das *ut possis alios fallere* den Vordersatz zu dem folgenden bildet: 'magst du auch andre, die dich nicht kennen, täuschen können, ich weisz' Auch ich ziehe die Interpunction und Erklärung Desbillons vor, dasz aber die von S. angenommene, wie R. sagt, 'logisch unstatthaft' sei, ist mir aus R.s Erörterung nicht klar geworden. Auch wir können sagen: 'Lasz ruhn dein Schwert und deine Zunge, damit du beides gegen die gebruchen kannst, die dich nicht kennen', worin der freilich nicht buchstäblich richtige Gedanke liegt: 'Vernutze jetzt nicht deine Waffen und Worte, sondern spare sie auf um solche zu täuschen' — Lib. V 5 (R. LX) v. 4 behält S. *diros nobilis* 'ein reicher adliger', R. nimmt mit Scheffer

und Burm. *nobiles*, was allerdings besser. — V. 6 soll nach R. das *ostenderet* sein: 'vorzeigen, selbstverständlich bei dem Preissteller zur vorgängigen Prüfung und Würdigung', allein dies ist weder selbstverständlich noch auch nothwendig. Sie sollten ihre neuen Künste zeigen, nemlich vor der versammelten Menge; dasz der Preissteller sich zuerst von der Neuheit überzeugt, davon sagt der Dichter nichts. — V. 19 nimmt S. *verum* nemlich *porcellum* auch als Subj. zu *excuti*, was unrichtig; sie befehlen ihm zu visitieren, so dasz '*hominem* oder *pallium hominis* als Subj. zu denken ist' (R.). — V. 25 26 nimmt S. die Aenderung Desbillons auf: *iam favor mentes tenet et derisuros non spectaturos ciet*, welches *ciet* dem *sit* et der Hs. Pith. nahe kommt und einen passenden Sinn gibt; R. schreibt mit Schwabe *derisuri non spectaturi sedent*. — V 6 (R. XXIX) v. 3 macht S. zu *quodcunque est lucri* die einfache Bemerkung, dasz bei diesen Pronominibus im Lat. in der Regel der Indicativ steht. Dies reicht, besonders für einen Quartaner, vollkommen aus, wenn es überhaupt nöthig ist zu bemerken. Nach dem inneren Grund aber zu fragen, warum die Lateiner dies thun, ist für die Altersstufe, welcher Phaedrus als erste poët. Lectüre gegeben zu werden pflegt, jedenfalls verfrüht. Schüler der oberen Klassen mag man auf eine solche tiefere Begründung hinführen; dasz aber auch bei diesen etwas dabei herauskomme, bezweifle ich: denn wenn sich der lat. Sprachgebrauch für den Coniunctiv entschieden hätte, würden wir sonder Zweifel eine ebenso gute Begründung finden. R. versucht aber eine Begründung dieses Gebrauches also: '*quodcunque est*, nicht *sit*, nach lat. Sprachgebrauch, demzufolge bei solcher Ausdrucksweise nur die Beschaffenheit des seienden durch ein unbestimmtes Relativum als fraglich hingestellt, das sein selbst als wirklich gesetzt wird.' Was gewinnt der Schüler durch diese Erklärung, auch wenn er sie versteht? Eine tiefere Einsicht in die Sprache gewis nicht. — V 8 (R. IX) v. 1 u. 2 soll nach S. ein Bild geschildert sein, 'welches den Genius der Zeit darstellte', vielmehr 'den *καιρός*, den günstigen Moment' (R.). — V. 3 soll nach S. u. R. der Relativsatz *quem si occuparis teneas* die Folge bezeichnen, 'so dasz du sie halten magst' (S.), oder '*talis ut eum...*' (R.). Vielmehr ist v. 3 u. 4 *quem* — *reprehendere* parenthetisch: 'bist du ihm zugekommen, so halt' ihn fest; (denn) ist er einmal entwischt, so möchte selbst Jup. ihn nicht zurückholen können.' — Dasz es sich übrigens in dem Gedichtchen, wie R. sagt, 'nicht um eine Darstellung der Graphik (*ars pingendi*), sondern der Plastik (*ars fingendi*)' handle, kann nicht aus v. 7 *finxere effigiem* geschlossen werden und musz daher unentschieden bleiben. Dies scheint R. selbst gefühlt zu haben, wenn er zu v. 1 sagt: 'Mag man sich übrigens eine graphische oder plastische Darstellung vergegenwärtigen' — Ueber die von S. aus dem sogenannten 6n Buch aufgenommenen Fabeln fasse ich mich kürzer: Lib. VI 2 (S. 1) v. 6 hätte bemerkt werden sollen, dasz während von den übrigen Thieren eine bestimmte Eigenschaft erwähnt ist, dies bei *gloriam tauri trucis* nicht

geschichte. — VI 6 (S. 4) hätte in einer Schulausgabe schon wegen v. 14 *turpi thalamos qui violant stupro* wegb bleiben sollen. Ueberhaupt sind die Noten zu den Fabeln des 6n Buchs bei S. weniger vollständig und ausreichend für den Schüler, ob mit Absicht, damit der Schüler gerade an diesen Fabeln seine eigne Kraft mehr erprobe, oder durch Zufall, weisz ich nicht zu entscheiden. — Gemeinschaftlich haben beide im vorhergehenden besprochene Ausgaben, dasz sie nirgends auf §§ der Grammatik verweisen, was mir kein Mangel, sondern eine ganz zweckmässige Raumersparnis scheint. — Fragt man nun zum Schlusse, welche von beiden Ausgaben ich am liebsten in den Händen meiner Schüler sehe, so musz ich darauf antworten: in der Schule während des Unterrichts keine von beiden, aber auch keine andere mit deutschen Noten. Der Ausgabe von Siebelis werden sich die Schüler für ihre häusliche Praeparation mit Nutzen bedienen, in der Klasse selbst aber ist es mir am liebsten, wenn sie nur eine einfache Textesausgabe in den Händen haben. Die Gründe meiner von vielen Schulmännern getheilten Ansicht (vgl. Kärcher Philol. IX. Jahrg. Heft 1, S. 74 Note) näher auseinander zu setzen, würde mich zu weit führen. —

Frankfurt am Main.

Anton Eberz.

Bericht über die 15te Versammlung der deutschen Philologen, Schulmänner und Orientalisten in Hamburg vom 1n — 4n October 1855.

Die Zahl der Mitglieder war 270. Auszer den in Hamburg einheimischen Philologen und zahlreichen Theilnehmern waren erschienen aus Altenburg Foss, aus Altona Bahnsen, Brandis, Feldmann, Henrichsen, Kleinpaul, Lucht, Sörensen, Trede und Werneburg, aus Berlin Benary, Brugsch, E. Curtius, Hartmann, Kiessling, Petermann, Piper, Schultze (Dr. Rud.), Seyffert, Steinhart, Strack, Trendelenburg u. Wiese, aus Braunschweig Krüger und Petri, aus Bremen Menke, aus Breslau Haase, aus Doberan M. Crain, aus Dresden Albani, Helbig und Pückert, aus Elberfeld Petri, aus Erlangen Döderlein, aus Erfurt Weizenborn, aus Eutin Hausdörffer und Pansch, aus Frankfurt a. d. O. Fittbogen und Reinhardt, aus Frankfurt a. M. Classen, aus Glogau Klix, aus Glückstadt Bahuson, Harries, Jessen, Kramer, Meins, Petersen, Vollbehr, aus Göttingen Benfey, Duncker, Schmidt, Schneidewin, Wüstenfeld, aus Gotha Rost und Wüstemann, aus Greifswald Hertz, aus Grimma Dietsch und Schäfer, aus Güstrow Raspe, aus Halberstadt Kalms und Schmidt, aus Halle Arnold und Eckstein, aus Hannover Ahrens, Lahmeyer, Stisser und Schmalfusz, aus Herford Hölscher und Schöne, aus Hildesheim Gravenhorst, aus Holzminden Pätz und Petri, aus Jena Stoy, aus Jever Burmeister,

aus Itzehoe Andresen, aus Kassel Preime, aus Kiel G. Curtius, Forchhammer, Jessen, Müllenhoff, Müller und Wilda, aus Köthen Schmidt, aus Kottbus Tzschirner, aus Leer Hudemann, aus Leipzig Overbeck und B. G. Teubner, aus Liegnitz Scheible, aus Lübeck Breier, Dettmer, Evers, Mussard, Prien, aus Lüneburg Becker, Hansing, Hoffmann, Kohlrausch, Müller und Schuster, aus Magdeburg Grubitz, aus Marburg Gilde-meister und Schimmelpfeng, aus Maulbronn Bäumlein, aus Meldorf Kallsen und Kolster, aus Neustrelitz Scheibe, aus Nordhausen Haake, aus Northeim Gieren, aus Otterndorf Burmeister und Heuer, aus Parchim Lübker und Pfitzner, aus Plön Keck, aus Puttbus Gottschick und Koch, aus Rendsburg Frederichs, Frandsen, Lucas und Lucht, aus Schenefeld Volquardsen, aus Schulpforta Seiffert und Steinhart, aus Schweinfurt von Jan, aus Schwerin Elbeling und Wex, aus Stade Bleske, Kiene, Löber, Plass und Schädel, aus Stendal Heiland, aus Stettin Peter, aus Torgau Biltz, aus Wandsbeck Strodtmann, aus Weimar Lieberkühn, aus Wertheim in Baden Müller, aus Wien Linker, aus Wismar Crain, Nölting und Reuter, aus Zwickau Hertel.

Erste Sitzung am 1n Oct. Vormittags 10 Uhr.

Der Praesident, Senator und Protoscholarch Dr. iur. Hundt-walcker, begrüßte die Versammlung in seiner Vaterstadt Namen und dankte für die auf ihn gefallene Wahl zum Praesidenten. In längerer Rede wies er auf die Wichtigkeit einer Untersuchung über den all-mählichen Verfall der classischen Litteratur beim Beginne des Mittelal-ters und dessen äuszere und innere Ursachen hin, zu welcher er durch Anführung zahlreicher charakteristischer Stellen aus den griechischen und römischen Dichtern und Schriftstellern nach Claudian, besonders des 5n und 6n Jahrhunderts, Andeutungen gab. Einstimmig wurde der Antrag des Praesidenten angenommen, den am Morgen 1/26 Uhr in Ham-burg angekommenen berühmten afrikanischen Reisenden Dr. Barth durch eine Deputation, bestehend aus dem Geh. Reg.-Rath Dr. Wiese aus Berlin, Dr. Rost aus Gotha, Director Dr. Kraft aus Hamburg und Prof. Dr. Redslob aus Hamburg, begrüßen und ihm die Bitte aussprechen zu lassen, er möge einmal in der Versammlung erscheinen und sie vielleicht durch einen Vortrag erfreuen. Der Vicepraesident Oberschuirath Dr. Rost übernahm hierauf das Praesidium und er-klärte, wie er wol gewünscht hätte, dasz die Absicht des Praesidii, den Ober- und Altmeister der Philologie Böckh zum Vicepraesiden-ten zu gewinnen gelungen wäre, allein Böckh habe sich leider verhindert gesehen bei der Versammlung zu erscheinen und führe selbst zur Entschuldigung das Simonideische *Ἀνάξα* usw. an. Zu Se-cretären wurden (da Prof. Dr. Weissenborn aus Erfurt durch Fa-milienverhältnisse zur schleunigen Abreise genöthigt worden war) be-stellt der unterzeichnete Berichterstatter, Dr. G. Schmidt aus Göt-tingen, Stadtbibliotheksecretär Dr. Isler aus Hamburg und Dr. Sie-fert aus Altona. Die statutenmässig aus den gegenwärtigen und gewesenen Praesidenten (diesmal anwesend Hofr. Dr. Döderlein aus Erlangen, Schulr. Dr. Foss aus Altenburg, Dir. Dr. Eckstein aus Halle und Prof. Dr. Schneidewin aus Göttingen) bestehende Commission zur Berathung des nächsten Versammlungsortes und etwaiger Veränderungen in den Statuten wurde durch Zuziehung der Hrn. Geh. Reg.-R. Dr. Wiese aus Berlin, Ephorus Dr. Bäumlein aus Maulbronn, Dir. Ahrens aus Hannover, Prof. Dr. Haase aus Breslau, Hofrath Dr. Wüstemann aus Gotha und Docent Dr. Linker aus Wien verstärkt. Der Ver-sammlung waren gewidmet worden: 1) eine Begrüßung von dem durch

seine Gesundheit am erscheinen verhinderten Prof. Dr. Fritzsche aus Rostock: *de fragmentis versu Eupolideo conscriptis*, 2) von einem ungenannten: *Reminiscenzen. Der Versammlung deutscher Philologen von einem Nichtphilologen*. Als Manuscript gedruckt [dieselbe enthält 37 zum Theil scherzhafte Zusammenstellungen von Aussprüchen und Sätzen aus alten und neueren Schriftstellern]. 3) eine lateinische Elegie von Dr. J. A. Henning im hamburger unparteiischen Correspondenten vom 29. Sept. 4) von Prof. Dr. E. Gerhard, durch Prof. Dr. Petersen überreicht, der 2e Band seiner griechischen Mythologie. Einstimmig wurde genehmigt, dasz das Exemplar dem bestehenden Gebrauche gemäsz der hamburger Stadtbibliothek übergeben werde. 5) eine Begrüßung im Namen der Professoren und Lehrer des Johanneums von Dir. Dr. Kraft (*inest brevis historia Joannei Hamburgensis*) (39 S. 8) und 6) von Prof. Dr. Chr. Petersen aus Hamburg: *die Feste der Pallas Athene und der Fries des Parthenon*. Ein Vortrag gehalten am Geburtstage Winckelmanns den 9n Dec. 1854 (32 S. 4). *) Nach Feststellung der Geschäftsordnung für die folgenden Tage stellte Prof. Dr. Petersen aus Hamburg den Antrag: es möge sich, da zahlreiche sich dafür interessierende Mitglieder zugegen seien und den Wunsch darnach ausgedrückt hätten, eine besondere archaeologische Section (für Mythologie und Archaeologie) bilden, die in derselben Zeit, in welcher die paedagogische Section sich versammle, in dem Vorzimmer der Stadtbibliothek, wo die förderlichen Bilderwerke vorhanden seien, zusammentreten könne. Eckstein protestiert zunächst gegen die Grausamkeit, mit welcher man alle an den Verhandlungen der paedagogischen Section theilnehmenden Schulmänner an der Betheiligung bei diesen gewis sie alle interessierenden Verhandlungen ausschlieszen wolle, worauf Petersen erwiedert: es könne ihn nur frenen, dasz die Archaeologie auch bei den Schulmännern so viel Interesse finde; doch müsse er dann Theilung der Zeit zwischen der archaeologischen und paedagogischen Section vorschlagen. Der als vorsitzender fungierende Vicepraesident Dr. Rost schlägt die Verlegung der archaeologischen Section auf die Nachmittagsstunden, wo die paedagogische Section sich nicht versammle, vor. Prof. Dr. Forchhammer aus Kiel empfiehlt den Antrag aufs angelegentlichste, indem er auf die Nothwendigkeit grösseren Fleiszes und Verdoppelung, ja Verdreifachung der den Verhandlungen gewidmeten Zeit hinwies. Nachdem der vorsitzende die Debatte zusammenfassend referiert und die Frage gestellt hatte: 'soll eine besondere Section für Mythologie und Archaeologie gebildet werden?' bemerkt Eckstein: er fürchte, wenn diese Frage gestellt werde, sie werde bejaht werden; in den Statuten sei aber eine archaeologische Section nicht angenommen, und in der Versammlung zu Berlin, trotzdem dasz sich Prof. Dr. E. Gerhard viele Mühe darum gegeben habe, der Antrag darauf abgelehnt worden; deshalb sei es wol am gerathensten, wenn Prof. Petersen einfach erkläre, die Herren, welche seinen Antrag billigten, sollten sich Nachmittags an dem angegebenen Orte versammeln und sich berathen, wie die Sache einzurichten sei. Durch Annahme dieses Vorschlags wurde die Debatte beseitigt.

Hierauf hielt Prof. Dr. Schäfer aus Grimma seinen Vortrag: *über den Charakter des Königs Philipp von Macedonien*. Derselbe wünschte die Ansichten anderer zu vernehmen über das, was sich ihm

*) Nachträglich ist zu erwähnen, dasz auch Hofrath Dr. Döderlein Exemplare seiner neuesten im Druck erschienenen Schriften an das Praesidium für die Versammlung abgegeben hatte.

bei langjähriger Beschäftigung mit Demosthenes als Urtheil herausgestellt, damit er dabei nicht von einseitiger Vorliebe für Demosthenes befangen scheine. Nachdem er alle einzelnen Charakterzüge des Philipp, die guten wie die schlimmen, zu einem Bilde vereinigt hatte, glaubte er die Frage: ob Demosthenes eine andere Politik demselben gegenüber habe einhalten können und dürfen, als welche er eingehalten, entschieden verneinen und aussprechen zu müssen, dasz Griechenland durch D. im Kampfe gegen Philipp ehrenvoll untergegangen sei. Da sich eine Debatte an diesen Vortrag nicht anknüpfte, so wurde die Sitzung geschlossen.

Der zweite Tag, der 2e Oct., ward durch eine Fahrt nach Cuxhaven und zurück, welche die Versammlung auf dem von dem Hrn. Senator Godefroi mit ausgezeichnete Liberalität zur Verfügung gestellten Dampfboote Helgoland unternahm, in Anspruch genommen. Gewährte dabei das gesellige Zusammensein und der Austausch wissenschaftlicher Ansichten und Ideen vielfachen Nutzen und Anregung, so wurde die Zeit auch nicht ganz unbenutzt gelassen, indem Prof. Gravenhorst aus Hildesheim einige Stücke seiner Uebersetzungen aus den griechischen Tragikern, Hofrath Prof. Dr. Döderlein aus Erlangen die Uebersetzung zweier horazischen Episteln vortrug, an welche letztere Vorlesung sich nicht uninteressante Discussionen anknüpften.

Die zweite allgemeine Sitzung am 3n Oct. unter dem Vorsitz des Praesidenten Senator Dr. Hudtwalcker ward durch eine Mittheilung des Prof. Dr. Petersen eröffnet, dasz sich über 30 Herren zu einer archaeologischen Abtheilung vereinigt, die Zeit von 3—5 Uhr zu ihren Berathungen und zum Gegenstande die Schematologie auf den Denkmälern der alten gewählt habe. Mitgetheilt ward ferner ein Brief des Dr. Barth, worin derselbe für die Begrüßung dankte, sich aber durch die Rücksicht auf seine Familie, Gesundheit und Ordnung seiner Papiere gerechtfertigt hielt, wenn er das erscheinen in der Versammlung ablehne.

Der Vicepraesident Oberschulrath Dr. Rost erstattete hierauf den Bericht im Namen der zur Berathung des nächstjährigen Versammlungsortes niedergesetzten Commission. Der Vorschlag Stuttgart, wohin man die freundlichsten und vollendeten Einladungen selbst von höchster Stelle erhalten habe, zum nächsten Versammlungsorte zu wählen, wurde mit gröster Majorität angenommen; ebenso einstimmig die Wahl des Oberstudienraths und Directors Dr. Roth zum Praesidenten und des Prof. Dr. Walz aus Tübingen zum Vicepraesidenten. Von den Orientalisten war Prof. Dr. Roth aus Tübingen zum Praesidenten erwählt worden. Der Berichterstatter fuhr darauf fort: die Commission habe sich mit manchen Vorschlägen wegen Veränderungen in den Statuten, namentlich in Betreff wegen etwaiger Aussetzung der Versammlung, beschäftigt, sei aber zu dem Resultate gekommen, alles beim alten zu lassen; nur zu einem Vorschlage habe man sich gegen eine Minorität von zwei Stimmen geeinigt. Da man nemlich bisher dem Lande oder der Stadt, in welcher die Versammlung stattgefunden, mit pecuniärem Aufwande zur Last gefallen sei, so erscheine es zweckmässig, die ökonomische Lage durch Erhebung eines Beitrags zu verbessern und man schlage deshalb zu § 7 der Statuten den Zusatz vor: 'zur Bestreitung der Bureaukosten wird von den jedesmaligen Theilnehmern der Versammlung ein angemessener Geldbeitrag erhoben'. Dieser Vorschlag fand ohne alle Debatte Annahme*). Prof. Dr. von

*) Der unterm. Berichterstatter ist von mehreren Seiten ersucht worden, daran einen andern Vorschlag zu knüpfen, welcher der näch-

Jan aus Schweinfurt stellte den Antrag, dasz die Versammlung im September gehalten werden möchte, da bei dem Beginn des Schuljahrs mit dem 1n Oct. die Gymnasiallehrer aus Bayern und Süddeutschland stets am erscheinen gehindert sein würden. Rost erwiederte, dasz man die Sache im Schosze der Commission in Berathung gezogen habe, allein die Verhältnisse seien in Preussen gerade die entgegengesetzten. Die Gymnasiallehrer von dort würden durch die Verlegung in den September ausgeschlossen werden. Uebrigens sei der 29e September ursprünglich statutarisch; man habe deshalb geglaubt von einem Antrage absehen zu müssen, zumal da man vorausgesetzt habe, das Praesidium jedes Jahres werde sich bei der Ansetzung der Versammlungstage nach den in seinem Lande obwaltenden Verhältnissen richten. Von Jan bemerkte hierauf, dasz man so auf einen Versuch bei der Regierung Bayerns wegen Verlegung des Beginnes des Schuljahres gewiesen sei, und richtete an Döderlein die Bitte darin voranzugehen, was von demselben, freilich mit der Bemerkung, dasz für einen Erfolg nicht viel zu hoffen sei, versprochen wurde.

Prof. Dr. Forchhammer aus Kiel hielt darauf seinen Vortrag *über den Ursprung der Hauptbaustile*, zu welchem derselbe mehrere sehr deutliche Abbildungen im Saale aufgehängt hatte. Es wurden der aegyptische, der griechische, der Rundbogen- und schlieszlich der Spitzbogenstil besprochen. Ueberall führte der Redner durch, wie die klimatischen, topischen und physischen Verhältnisse der Länder zu der Form der Bauten und zu deren Ausprägung die Veranlassung gegeben. Prof. Dr. Overbeck aus Leipzig erkannte in dem Vortrage des Voredners viel beachtenswerthes an, erklärte auch die von ihm aufgestellte Etymologie des *ἀετός* von *ἀἴηται* für geistreich und ansprechend, trat aber auch mit der entschiedenen Behauptung entgegen, dasz bei allen Völkern die religiösen Ideen und die Bedürfnisse des religiösen Cultus bei den Bauformen wesentlich massgebend gewesen seien. Prof. Dr. Piper aus Berlin bekämpfte besonders die Behauptung, dasz der Spitzbogenstil hauptsächlich durch die Predigermönche befördert worden sei, indem er darauf hinwies, wie gerade diese Form für die Predigt sehr ungünstig und nachtheilig sei. Nach einigen Gegenbemerkungen Forchhammers wurde die Debatte geschlossen.

Ausgezeichnet durch Klarheit und Lebendigkeit war der folgende Vortrag des Prof. Dr. G. Curtius aus Kiel: *Andeutungen über das Verhältniß der lateinischen Sprache zur griechischen*. Nachdem der früher bestehende Dilettantismus in Zusammenstellung der lateinischen und griechischen Sprache charakterisiert war, wurde darauf hingewiesen, dasz O. Müller zuerst auf die Reste der altitalischen Sprachen

sten Versammlung zu geneigter Berücksichtigung empfohlen wird. Das erscheinen der Verhandlungen im Druck hat bis jetzt manche Schwierigkeiten gefunden und die Aufforderung zur Subscription in den Versammlungen zu manchen Ungelegenheiten geführt, sowie nicht immer den erwünschten Erfolg gehabt, nicht aus Abneigung, sondern weil die Aufmerksamkeit meist auf andere Dinge gerichtet war. Wäre es nun nicht möglich nach dem Vorgange anderer Vereine mit dem von jedem Theilnehmer zu erhebenden Beitrage den Preis eines Exemplars der Verhandlungen zu vereinigen und dann dieselben jedem auf buchhändlerischen Wege zukommen zu lassen, so dasz unmittelbar bei der Namenszeichnung die Angabe der betr. Buchhandlung zu erfolgen hätte? Auch könnte wol aus den Verhandlungen der jährlich wiederkehrende Abdruck der Statuten, der Ankündigungen u. dgl. minderes Interesse bietenden Bekanntmachungen in Wegfall kommen.

aufmerksam gemacht habe. Der wichtigste Fortschritt gesunder auf Sprachvergleichung gestützter Ansichten sei von Mommsen in seiner römischen Geschichte gemacht worden, indem er in überzeugender Klarheit die drei Punkte herausgestellt: 1) die lateinische Sprache ist keine Mischsprache, 2) sie steht weder zum griechischen noch zu einem andern Dialekte in secundärem Verhältniß, 3) die lateinische Sprache ist eine Mundart der italischen Sprachenfamilie. Da nun aber die italische Sprachenfamilie näher mit der griechischen, als mit irgend einer anderen des indogermanischen Stammes verwandt sei, so müsse man nach dem Grade dieses nächst verwandt fragen. Mommsen habe hier eine sehr zweckmäßige Andeutung gegeben, indem er Griechisch und Lateinisch als Brüder und als Vettern der übrigen indogermanischen Sprachen bezeichnet habe. Die Bezeichnung pelasgisch für den gemeinsamen Ursprung des Griech. und Lat. habe man für alle Zeiten aufzugeben und sei derselben *italograccisch* entschieden vorzuziehen. Um die Untersuchung über das Verhältniß der lateinischen zur griechischen Sprache richtig zu führen müsse man eine doppelte Limitation vornehmen, Ausscheidung des allgemein indogermanischen, und des in historischer Zeit von den Griechen übergegangenen, der griechischen Lehn- oder Fremdwörter, im Lateinischen. So sei *nemus* zwar im griechischen νέμος vorhanden, finde sich aber sonst in keiner der andern indogermanischen Sprachen, während diesen allen *pater* und *pocta* angehören. Für die Auffindung der letztern, der griechischen Lehnwörter seien zuerst die Lautgesetze, nach denen die Uebertragung erfolgt, entscheidend. So werde φ p (*purpura*), b (*Bruges*), f (*forbca* bei Paulus Diaconus φορβή), ph später. Sodann habe man auf den Weg zu achten, auf dem die Uebertragung erfolgt sei, und auf die nähere Heimath, der das Wort entnommen. So ergebe sich für manches Wort der dorische Ursprung und Groszgriechenland als die Heimath, *caduceus*, *machina*, *calx* (χάλιξ; den Kalk haben die Römer durch die Griechen Unteritaliens kennen gelernt). Endlich habe man zwei Hauptmassen und zwei Perioden zu unterscheiden, a) die volksthümliche Uebertragung und b) die gelehrte. Zu der erstern gehöre entschieden *thesaurus*, wie besonders auch die Form *thensaurus* beweise. Auf der Grenze stehe *epistula*, das bei den Komikern viel öfter sich finde als *litterae*, und auf dessen Form die lateinische Diminutivform *ula* eingewirkt habe. Ferner seien dahin zu rechnen Ausdrücke der Technik: *clathri*, *cubus*, *massa*, *curbo*, *op(b)sonium*, *coluphus* u. a. *Classis* habe schon Dionysius Halicarn. auf κλάσις und κλησις zurückgeführt; dies werde durch Ritschls Bemerkung, dasz das ss erst seit Ennius gebräuchlich geworden, bestätigt und die Ableitung sei, wie bei *messis* von *met*; von *cala* müste das Wort *calatio* oder *calatis* heissen. Nicht überall aber reichten die Lautgesetze aus. In Bezug auf das Seewesen habe Mommsen bemerkt, die indogermanischen Worte der lat. Sprache bezögen sich nur auf Ruderbarken, die Bezeichnungen für Segel u. dgl. seien späteren Ursprungs, italisches Gut; *navis* und ναῦς, *remus* und ῥαβῆς seien schon im Sanskrit vorhanden (*nāus* und *aritrām*), aber *velum*, *malus*, *antenna* italischen Ursprungs. Dies, behauptet der Redner, sei in Bezug auf *velum* (von *vehere*) zuzugeben, aber *malus* hänge offenbar mit dem deutschen *Mast* (*maslus*) und dem griech. μασθάλις bei Hesychius zusammen und sei indogermanischen Ursprungs. *Antenna* = *ana-tenda*, komme von ἀνατείνω (ein solcher Rest von ἀνα sei auch im umbrischen *antentu* = ἀνατενέω und im lat. *anhelare* vorhanden und übrigens an das plantinische *dispente* für *dispendite* zu erinnern); da nun viele auf das Segelwesen bezügliche Worte offenbar erst in historischer Zeit übertragen worden seien, *gubernare*, *ancora*, *aplustre*, *prora*, *nausea*, *phaselus*, *cumba*, *contus*,

anguina (= ἄγκυρα bei Hesychius, das Rack), so sei *antenna* wol für ein griechisches Lehnwort zu halten. So unterscheide man in den auf das Seewesen bezüglichen lateinischen Worten drei Klassen: 1) eine sehr beschränkte Zahl indogermanischer, 2) eine grosze Zahl in historischer Zeit aus Griechenland eingewanderter (selbst das *nau-searc* hätten die Römer erst von den Griechen gelernt), 3) eine kleine Zahl erst auf Italiens Boden entstandener. Da die graecoitalische Periode in diesen Worten gänzlich fehle, so entstehe wol die Frage, ob die Graecoitaliker vor ihrer Einwanderung in ihre späteren Wohnsitze in einem gar nicht an die See grenzenden Lande gewohnt haben. Auch im Bauwesen erweise sich vieles als von den Griechen entlehnt. So sei in *fenestra* die Endung *estra* nicht römisch, wol aber griechisch, wie ὀρχήστρα, und es könne deshalb wol φανήστρα als Ursprung angenommen werden, obgleich dies im Griechischen sich nicht nachweisen lasse. Auch für die Prosodie bei Plautus erkläre sich manches daraus, so sei *mina* einsilbig gebraucht wegen des griechischen μνᾶ nicht auffällig. Ferner sei die Entwicklung der Vocale zu berücksichtigen. Da nach Ritschls Bemerkung immer ein *e* früher sei als *i*, so müsse das auf der Inschrift von Alerium sich findende *calecare*, ankalken, für älter gelten, als *calicare*. Endlich erstrecke sich auch die Sache auf das geistige Gebiet. Man müsse einen Verfall der lateinischen Sprache in der ältesten Zeit annehmen; dies beweise, dasz *mare* eine unbestimmte, alle Casus bedeuten könnende Form, *ocno* = *unus*, *unum* und *uno* sei. Dieselbe Unbestimmtheit der Endungen finde sich auch im Umbrischen, sei aber nicht nach einer bedenklichen Hypothese Mommsens durch den tuscischen Einflusz gehoben worden, vielmehr habe der Einflusz der Griechen das Latein aus jener Stumpfheit gerissen, da ja die ältesten römischen Schriftsteller alle griechisch gebildet gewesen seien; durch deren Nachahmung erwachte die verdunkelte Erinnerung an die ursprünglichen Endungen, aber es wurden nur diejenigen Casus wieder hergestellt, welche im Griechischen vorhanden waren, daher der Ablativ sein ursprüngliches *d* nicht wieder erhielt, weil dieser Casus im Griechischen ganz fehlte. Im Verbum sei die Abstumpfung mehr durchgedrungen, wie der häufige Gebrauch der Formen *utere*, *dedere* beweise. Für die zweite, weit schwierigere Untersuchung der Sonderung des graecoitalischen von dem gemeinsamen indogermanischen Erbgute (man sei am weitesten in den Flexions-silben gekommen; so ergebe sich ein Verfall des Augments, welches in der graecoitalischen Periode noch bestanden), müsse von den Lauten ausgegangen werden. Man könne beweisen, dasz sich *a* in *a*, *e* und *o* gespalten, wie schon O. Müller im Eingange zu seiner Litteraturgeschichte bemerkt. So ergeben sich denn als graecoitalisch *ego* (sonst in den indogerm. Spr. *a*), *fero*, *cdo*, *tremo*, *lego*, *mcl*, *gnosco*, *octo*, *os*, *fullo*, *ago*, *ab* (ἀπό). Seit Ritschl bewiesen habe, dasz für *u* und *e* ein älteres *o* und *i* sich finde, müsse man wegen *ulna* und ὀλένη die Form *olna* für die ältere halten, ebenso *in* älter als *en*, *endo*, ἐν, ἐνί, *quinque* für älter als *quenque*, πέμπτε, also für graecoitalisch. Die dagegen sich findenden Ausnahmen beweisen nur, dasz die Spaltung noch nicht vollendet gewesen; dies finde sich in dem negativen Praefix *in*, das im Umbrischen und Oscischen noch *an* lante; oft zeige sich schwanken, so in διδόναι, *dos*, *donum* neben *dare* und δένος. Die von Dietrich begonnenen Untersuchungen (*de vocalium quibusdam in lingua latina affectionibus*, Hirschberg 1855) würden hierüber zu sicheren Resultaten führen. Graecoitalisch sei ferner die Beschränkung des Hauptaccents auf die dritte Endsilbe, wie der Redner in der Recension von Bopps Accentuationssystem nachgewiesen (diese Jhrbb. Bd. LXX S. 337—353); es habe im Lateinischen kein über die dritte Silbe hin-

aus betontes Wort gegeben, denn *tétulerit*, *mémînerit* seien unbezeugt und die angenommene Uebereinstimmung von Vers- und Wortaccent erleide vielfache Ausnahmen. Das graecoitalische Gemeingut der lateinischen und griechischen Sprache bestehe überdies weniger in Worten, als in gemeinsamer Durchführung und Ausprägung, bei einer Sammlung von 500 Wortstämmen ergeben sich nur 30 als gemeinsam graecoitalisch. Die feinere Bildung gehöre der späteren Periode an; daher finde sich hier wesentliche Verschiedenheit zwischen der lateinischen und griechischen Sprache. Die lateinische Sprache zeige Vorliebe für volle Endungen und Häufung mehrerer Suffixe (*notionem*); spezifisch lateinisch sei das Accentuationsgesetz über die penultima; in der Syntax beschränke sich die Aehnlichkeit auf die Casus, dagegen sei die Ausbildung der Modi spezifisch griechisch; die Satzverbindung gehe in Griechenland und Rom von ganz verschiedenen Anschauungen aus; dort seien die Partikeln aus dem Demonstrativ, hier aus dem Interrogativ entstanden, dort sei Parataxis, hier Frage und Antwort das ursprüngliche. Schliesslich erklärt der Redner, dass er nur Andeutungen habe geben wollen; zur weiteren Fortführung der Untersuchung seien zwei entgegengesetzte Eigenschaften zu verbinden: Kühnheit und Vorsicht. — Eine Debatte knüpfte sich an diesen Vortrag nicht an.

Zu allgemeinem Bedauern zog Prof. Dr. Overbeck aus Leipzig wegen vorgeschrittener Zeit seinen angekündigten Vortrag über *Genremalerei der Griechen* zurück, erklärte jedoch auf die Bitte des Praesidii sich bereit, denselben, da er ihn frei habe halten wollen, noch niederzuschreiben und zum Druck in den Verhandlungen abzugeben.

Es folgte der Vortrag des Hofr. Prof. Dr. Döderlein aus Erlangen: *Eine Etymologie* (*διατητής*), *eine Emendation* (Tacit. Agric. I) und *eine Interpretation* (Quintil. X 1, 101) *in der Form von Fragen an die Versammlung*. Der Redner erklärte zuerst, man habe gewöhnlich seine Vorträge ihr humoristisch gehalten; das sei ein zweideutiges Lob; er bitte zu bedenken, dass es ihm mit seinen Ansichten Ernst sei; man solle ihn die drei Gegenstände hintereinander besprechen lassen und erst dann mit Entgegnungen auftreten. Ueber die *Diaeteten* habe der verehrte Praesident 1812 eine Aufsehen erregende Schrift herausgegeben, später Meier: die Privatschiedsrichter und die öffentlichen *Diaeteten*; beide hätten sich mit dem Etymon des Wortes nicht befazt, vielmehr dasselbe unentschieden gelassen; er wolle versuchen dasselbe zu geben. Ein homerisches Wort sei *αἴνναι*, dies aber kein Stamm; derselbe sei in *αἴνω* enthalten, aus dem oder vielmehr aus seiner Verlängerung *αἴννυαι* einerseits *ἄρνυαι*, andererseits *αἴννυαι*, beide in der Bedeutung 'nehmen' kämen; von *αἴννυαι* stamme das Verbale *ἔξαιτος* = *eximius* (von *ex-emo*), durch Composition *διαἴννυαι* = auseinandernehmen, davon wie *ἔξαιτος*, *διαίτος*: auseinandergenommen. Das davon sich herleitende Substantiv *διαίτα* bezeichne ursprünglich Auseinandernehmung und daher a) die Tageseinteilung, woraus sich erst das ergebe, was wir 'Diet' nennen, b) die Scheidung und Entwirrung, in welcher Bedeutung das Wort bei Aristophanes vorkomme. Die erste Bedeutung habe *διατᾶσθαι* behalten, die zweite Bedeutung sei vorhanden in *διατητής*, was einen *diremptor* bedeute. Die Herbeiziehung von *diribitores* (von *dishibere*) müsse er verschmähen. — Die letzten Worte des 1n Capitels in Tacitus Agricola hätten wenigstens 20 Monographien und 100 kürzere Besprechungen, aber jede von 3—4 Seiten, veranlaszt. Was im Tageblatte abgedruckt stehe: *ni cursaturus* sei eine blosse Conjectur, handschriftlich sei *inensaturus*. Mit Beibehaltung dessen glaube er schreiben zu müssen: *quam non spectauissem* (= *expectauissem*), welche ich nicht abgewartet hätte. Dies scheine der Zusammenhang zu fordern; *uonia* sei

das, was wir 'Preszfreiheit' nennen würden. Der Gedankengang sei, worin er zum Theil Hoffmeister beistimme, folgender: Agricola hatte bei seinem Begräbnisse keine laudatio erhalten, weil Tacitus nicht in Rom war. Jetzt vier Jahre nach seinem Tode war es zu einer Rede zu spät; dafür wollte der Schriftsteller dem verstorbenen die vita weihen; die Einleitung zu dieser habe einen dreifachen Gegenstand: 1) die Ankündigung des Tacitus als Historikers vor dem Publicum, 2) den Gebrauch der Preszfreiheit unter Nervas Regierung, 3) Entschuldigung für die Verschiebung des dem todtten zu setzenden Denkmals auf 4 Jahre. Diese letzte Entschuldigung sei: in der alten Zeit konnte jeder in einer laudatio gelobt werden, ich aber habe auf den Tod des Domitian warten müssen, auf die *uclia*; diese aber hätte ich nicht abgewartet, indem ich in Begriff bin über die Zeiten zu klagen. Nach *incusaturus* sei ein Punctum zu setzen. Frage man nun, wo der hypothetische Vordersatz zu *non spectauissem* sei, so werde ein solcher durch *ni cursaturus* nicht zweckmässig hergestellt. Man müsse vielmehr denselben ergänzen und zwar aus dem folgenden *ni capitale fuisset*. Man habe demnach eine Aposiopesis, an die Stelle des hypothetischen Satzes trete der Beweissatz. Man werde überdies wolthun nach *tempora* einen Gedankenstrich zu setzen, zugleich aber erkennen, wie unberechtigt es sei mit *Legimus* ein neues Capitel zu beginnen. — Ueber die Bedeutung von *clarissimi candoris* in der bezeichneten Stelle des Quintilian seien schon längst die Meinungen auseinandergegangen, namentlich die von Wytenbach und Spalding; er (der Redner) entscheide sich für Wytenbach, der erkläre *candorem* — *non perspicuitatem orationis, sed animi sinceritatem et beneuolentiam*, dagegen theile ein gelehrter philologischer Freund, auf dessen Urtheil er viel gebe, Spaldings Meinung, und sie seien darüber in lebhaften Disput gerathen; daher wolle er die Sache vor das philologische Publicum bringen. Seine Gründe beruhten auf der Bedeutung von *candidus*. 'Weisz' habe eine doppelte Bedeutung, es sei einmal eine Farbe, das andermal die Negation der Farbe; *candor* nun sei eine positive Farbe, *albus* die Negation; jene Farbe aber sei schön, glänzend, fleckenlos; die *candida cutis* komme deshalb der schönen Jungfrau zu, die *alba* aber dem wassersüchtigen. Der Schnee falle als *candida nix*, durch längeres liegen werde er *alba*. Was habe nun der *candor* mit der Durchsichtigkeit gemein, werde man weisz angestrichene Fenster für durchsichtige halten? Sein gelehrter Freund habe ihm nun zwar eine Stelle aus Plinius gebracht, in welcher ein *lapis candidus* vorkomme *ita ut pellucat* *), aber diese bringe ihn von seiner Meinung nicht ab. Denn wäre wol das vom Livius genug gesagt, dasz er durchsichtig, verständlich sei? Es müsse darin etwas anderes liegen. In übertragener Bedeutung sei *candidus* derjenige, der keine bösen Gedanken habe, kinderrein, kindlich, naiv, so dasz den Gegensatz *cullidus* bilde; auch liege Aufrichtigkeit darin. Wenn Horaz den Tibull einen *candidus iudex* seiner Sermonen nenne, so meine er damit, dessen Urtheil sei hart, aber aufrichtig, offenerherzig gewesen. Bei der Geschichtschreibung könne eine dreifache Absicht vorwalten: a) die Erhaltung der Kunde von dem gewesenen und geschehenen, b) pragmatische Erklärung, c) moralische Theilnahme an den Ereignissen und handelnden Personen; ein gemüthlicher Historiker sei kein groszer; Livius aber der erste römische Historiker gewesen, der die Geschichtschreibung als Gemütssache betrachtet habe, aus welchem Grunde er eben, wie Nie-

*) Ist etwa H. N. IX 15, 20 gemeint: *Est in Euripo Thracii Bospori — saxum miri candoris a uado ad summa perlucens?*

buh ihm Schuld gebe, ein schlechter Politiker gewesen sei; er löse die Räthsel der Geschichte nicht, nehme aber am menschlichen gemüthlich Antheil; aus diesem Grunde werde er *candidus* genannt und mit Herodot zusammengestellt. — Eckstein erklärte zwar, dasz ihm in Bezug auf die letzte Stelle ein Bedenken von Seite der Logik zugehe, er ziehe es aber wegen der Zeit vor, dasselbe seinem Freunde privatim mitzutheilen. Nachdem Döderlein bemerkt, dasz er wol sehe welches Bedenken Eckstein habe, wurde die Sitzung geschlossen.

In der dritten allgemeinen und Schlusssitzung am 4. Oct. sprach der Praesident, Senator Dr. Hudtwalcker, schriftlich sein Bedauern aus, dasz er sich durch dringende Amtsgeschäfte verhindert sehe, in der Versammlung zu erscheinen, nochmals aber auch seinen Dank für das ihm geschenkte Vertrauen.

Dr. Bröcker aus Hamburg hielt einen Vortrag: *über Niebuhrs Ansicht von richtiger Darstellung der altrömischen Verfassung durch den Annalisten Fabius*. Derselbe gieng von dem Satze aus: die Entwicklung der Litteratur- und Culturgeschichte bringe es nothwendig mit sich, dasz die späteren ein tieferes und allseitigeres Verständnis der Vergangenheit gehabt hätten, als die früheren; so seien unsere Zeitgenossen Böhmer und Ranke viel tiefer in die deutsche Vorzeit eingedrungen, als der jener viel näher stehende Masco. Niebuhr aber, gegen den er bei aller Verehrung doch seine gegentheilige Ansicht aussprechen müsse, habe für die römische Litteratur geradezu das umgekehrte Verhältniß angenommen; die Kenntnis und das Verständnis der altrömischen Geschichte hätten nach ihm seit dem Annalisten Fabius Pictor abgenommen. Die Unwahrscheinlichkeit dieser Ansicht ergebe sich schon von vornherein aus dem Gange, den alle menschliche Erkenntnis genommen, aber ausserdem auch aus folgenden Gründen. Die *Annales maximi* und die alten Lieder seien nach Niebuhr selbst keine gute Quelle der Geschichte gewesen und doch solle aus ihnen Fabius geschöpft haben. Ferner aber hätten gewis die Zeitgenossen des Varro an allgemeiner Bildung über die des 2n punischen Kriegs hervorgeragt; sie hätten die Studien als Lebensaufgabe betrieben, während bei den älteren politische Thätigkeit der Hauptberuf, Geschichtschreibung und -forschung nur Nebenbeschäftigung gewesen sei; ausserdem hätten jene besser die Hülfswissenschaften gekannt und endlich seien auch zu ihrer Zeit mehr alte Quellen entdeckt und ans Licht gezogen gewesen; die Anregung, welche Polybios dazu gegeben, sei nicht ohne Erfolg geblieben. Die Ueberlegenheit der varronianischen Zeitgenossen über die früheren und namentlich über Fabius ergebe sich aber ausser dem an die Spitze gestellten Satze daraus, dasz sie 1) mit wenigen Ausnahmen einig waren über die Geltung und den Werth der Fasten bis zum Decemvirat; 2) dasz die von ihnen für wahr und zuverlässig gehaltenen Consularfasten zu den Gentilnamen in einem solchen Verhältnisse stehen, dasz sie den Charakter der Echtheit an sich tragen. 3) Dasz die einheitliche Uebereinstimmung über die Tradition, welche sich selbst über die Königszeit von Tullus an und bis nach dem gallischen Brande erstreckte, früher nicht vorhanden war, wie in Varros Zeit. Wollte man einwenden, Fabius habe die Grundzüge der Verfassung noch im bestehen gekannt, so werde das blendende einer solchen Annahme bald schwinden; die Verfassung sei damals bereits 500 Jahre alt gewesen und habe Veränderungen zum Theil sogar durch Revolutionen erfahren gehabt; von den Grundzügen namentlich sei alles verändert und umgestaltet gewesen; hätte man also zu Fabius Zeit aus der Gegenwart die Vergangenheit erkennen wollen, so hätte wol fehlgegriffen werden müssen; sei wol Fabius ein so grosser Genius gewesen, dasz er sich vor

einem solchen Irthum habe bewahren können? nehme man dies an, dann sei in der That zu verwundern, dasz seine Erzählungen so ohne allen Einflusz geblieben seien. Frage man nun worauf gründe sich Niebuhrs Ansicht? Auf die wenigen Fragmente — die noch dazu vieles offenbar falsche enthielten, könne sie sich nicht stützen. Diodor habe nur wenige Angaben aus Fabius und darunter nach Niebuhr selbst eine unsinnige und eine irrige; ebenso stünden Dio Cassius und Zonaras sehr häufig gegen Niebuhrs Ansicht und doch solle deren Darstellung auf der richtigsten Quelle, auf Fabius, beruhen; ausserdem hätten aber die alten schon sich gegen Fabius erklärt; Polybius und Dionysius tadelten ihn geradezu. Uebrigens sei die Hypothese für Niebuhr selbst nothwendig gewesen, weil sich darauf sein Gebäude, seine Ansicht von der Unglaubwürdigkeit der römischen Geschichtsüberlieferung, wie sie zu Varros Zeit bestanden, stütze, er (der Redner) müsse aber vielmehr für die Glaubwürdigkeit dieser sich erklären. — Dir. Dr. Classen aus Frankfurt a. M. bemerkt, die Darstellung habe auf ihn und gewis auf viele andere in der Versammlung den Eindruck gemacht, als habe Niebuhr sich seine Ansichten leichtfertig und willkürlich gebildet. Deshalb trete er, obgleich er seit längerer Zeit sich mit diesem Studienkreise nicht befasst, dagegen auf. Die Ansicht beruhe im wesentlichen auf der Geltung des Cassius Dio. Die von der deutschen Geschichte hergenommene Erläuterung sei nicht anwendbar, wie sich denn überhaupt die römische Geschichtschreibung mit der unserer Gegenwart, namentlich der eines Ranke, gar nicht vergleichen lasse; es sei doch gewis nicht zu leugnen, dasz die Zeitgenossen des Varro von dem Boden realer Erkenntnis viel ferner gestanden hätten, als Fabius; auch seien Rückschritte in der Geschichtskennntnis nicht unerhört. Masco und Moser hätten von der alten deutschen Reichsverfassung gewis viel lebendigere Erkenntnis gehabt, als die Zeitgenossen Goethes, die in jener Kenntnis sehr unsicher gewesen seien, und dennoch habe 20 Jahre später eine grözere Erleuchtung begonnen, wie sie früher nicht dagewesen. Eben weil er in dem Zeitalter des Varro eine falsche Kenntnis wahrgenommen, habe Niebuhr sich nach einer Quelle umsehen müssen, die aus älteren Darstellungen geflossen, und so sei er auf Cassius Dio gekommen. Dir. Dr. Peter aus Stettin spricht viele Zustimmung zu den Ansichten des Redners aus, findet aber einiges auf die Spitze gestellt, wie namentlich den immer wiederkehrenden Satz, dasz die spätern eine tiefere Geschichtserkenntnis hätten als die früheren. Es beruhe dies auf einer Verwechselung von Geschichtschreibern und Geschichtsforschern. Wer werde dem Diodorus Siculus eine lebendigere und bessere Anschauung der Perserkriege vindicieren wollen, als dem Herodot, wer dem Florus und sogar Eutropius ein tieferes Verständnis der römischen Geschichte, als den früheren? Auch damit könne er nicht einverstanden sein, dasz Fabius in seiner Zeit gar nichts mehr von der alten Verfassung vor sich gehabt; éins habe damals bestanden, aber nur noch kurze Zeit bis zum gänzlichen verschwinden, der Gegensatz zwischen Patriciern und Plebejern, die Anschauung davon sei doch gewis ein wichtiges Hilfsmittel für die Erkenntnis der alten Verfassung gewesen. Nach seinen Untersuchungen stimmten Livius und Dionysius Halicarnassensis viel mehr überein, als man gewöhnlich meine, oft so, dasz man versucht sei zu glauben, der eine habe aus dem andern übersetzt; da man dies letztere aber nicht annehmen könne, so müsse man den Grund der Uebereinstimmung vielmehr darin suchen, dasz beide aus den alten Annalisten geschöpft, beide geben die Ueberlieferung der alten Annalisten ungefähr getreu und vollständig wieder. Sei aber auch Niebuhrs Ansicht über Fabius falsch, so habe dieselbe

doch seinem Geschichtswerke nichts geschadet; denn einmal habe er zuerst die Resultate der varronischen Zeit ausgebeutet, sodann dürfe man nur an die Stelle des concreten Namens Fabius bei ihm die Idee der Geschichte und die Wahrheit setzen. Stadtbibliotheksecretär Dr. Isler will nur auf zwei Punkte noch aufmerksam machen. Fabius sei kein Gelehrter gewesen und Niebuhr habe ihn nie als einen solchen angesehen. Derselbe habe eine Geschichte seiner Zeit schreiben wollen und nur als Einleitung dazu eine Uebersicht der alten Verfassung gegeben. Zweitens müsse man doch vor allen Dingen untersuchen, ob überall, wo Fabius erwähnt werde, Fabius Pictor gemeint sei; es habe ja drei Fabii gegeben. Bröcker erwiedert, er habe den Eindruck seines Vortrages nicht beabsichtigt und nicht gefürchtet, vielmehr denselben durch die ausgesprochene Verehrung von Niebuhr verniedrigt geglaubt: er könne diese mit Widerspruch gegen jenes Ansichten recht wol vereinen. Niebuhr habe in seiner Zeit gestanden, in welcher man noch den Cincius für einen Zeitgenossen des Fabius gehalten habe. Uebrigens habe er die Niebuhrschen verschiedenen Ausgaben studirt; 1811 habe derselbe noch nichts über die Gelehrten-geschichte Roms gesagt; erst später als man ihm vorgeworfen, er zerreiße die Quellen, habe er nach einer Stütze für seine Behauptungen gesucht und sei so zu Fabius gekommen; es handle sich überhaupt bei der Frage nicht um Personen, sondern um Zeiten. Weitere Entgegnungen verhinderte die vorgerückte Zeit, welche den Schlus der Debatte nothwendig machte.

Prof. Dr. von Jan aus Schweinfurt sprach: *über den Palimpsest des Plinius*. Da sich die Philologenversammlung immer sehr theilnehmend für die Herausgabe des Plinius bewiesen habe, so halte er es nicht für unangemessen, hier über den im Kloster St. Paulus in Kärnthen aufgefundenen und von Mone herausgegebenen Palimpsest Mittheilungen zu machen, und zwar 1) über die Schicksale der Handschrift. Dieselbe stammt nach der Aufschrift aus dem Kloster Reichenau, war aber bereits 1791 nicht mehr dort; dagegen findet sich in einem alten Kataloge vom J. 822 ein Buch: *in ecclesiasticen liber*, und dies scheint der fragliche Codex zu sein, da über den Plinius der Commentar des Hieronymus in Ecclesiasticum übergeschrieben ist. Der Herausgeber vermutet, dasz ein Bischof Echino von Verona, der sich nach dem Kloster Reichenau zurückgezogen, den Codex dahin gebracht habe. Da am Ende des 13n B. *emenda* steht, so vermutet derselbe eine Uebersarbeitung. 2) über den Umfang und die Form. Die Handschrift enthält 134 Blätter, von denen 126 rescribiert sind. Diese bilden 27 Quaternionen, doch sind einige ausgefallen. Sie enthalten Buch XI—XV und da vor jedem Buche der Index aus dem ersten Buche steht, so ist die Handschrift, wie auch Sillig noch kurz vor seinem Tode mit Freuden anerkannte, auch für das I Buch wichtig. Das Format ist Groszoctav, die Seite enthält 26 Zeilen, die Zeile 24 Buchstaben. Die Schrift ist nicht grosz, rund, uncial. Häufig finden sich Buchstaben ineinander geschlungen, nicht selten Abkürzungen, einzelne Buchstaben sind Minuskeln. Die Schrift des Plinius gehört nach dem Herausgeber ins 4—5e Jahrhundert. Die Zeit der Ueberschreibung kann nicht später als ins 9e Jahrhundert gesetzt werden, da die Schrift die longobardische ist. Wahrscheinlich gab die Veranlassung dazu das vorhandensein eines breiten Randes. Von anderen Palimpsesten findet die Verschiedenheit statt, dasz hier nur einige Quaternionen beim rescribieren umgekehrt sind, während überall sonst die Zeilen beider Schriften ineinander laufen. Die Entzifferung wurde schon früher von einem Mönche versucht, indes natürlich mit geringem Erfolge, auch jetzt bei der Anwendung chemischer

Reagentien machte sie Mühe. 3) über den Werth der Handschrift. Während die Bamberger Handschrift nur die letzten Bücher enthält und deshalb für den Archaeologen wichtig ist, gibt der Palimpsest die eigentliche Naturgeschichte, und ist besonders für die Namen, obgleich diese nicht gleichmässig und fest geschrieben sind, bedeutsam. Die durch die Handschrift gebotenen Ergänzungen sind nicht bedeutend und an Zahl nur drei. Eine vierte ist nicht ganz neu. Bekanntlich findet sich XI 45 in den alten Ausgaben eine Einschaltung, die an jener Stelle unpassend, aber doch echt plinianisch ist. Die von dem Redner früher ausgesprochene Vermutung, dass sie § 38 gehöre, findet durch den Palimpsest Bestätigung. Die Bedeutung der Handschrift wird dadurch klar, dass sie den Beweis gibt, die alten Ausgaben seien nicht bloß von Emendatoren gemacht, und dass sie einer anderen Familie angehört, als der bekannten. Uebrigens bestätigt sie manche Conjecturen und gibt manche gute neue Lesart. Wenn der Herausgeber aus der Handschrift dem Werke den Titel *Naturae historiarum libri* vindiciert, so hat er dafür zwei nicht bedeutende Stellen des Plinius angeführt, die Hauptstelle aber in des jüngern Plinius Briefen III 5 übersehen. Da aber diesem Titel die Vorrede des Plinius selbst und zwei Stellen des Gellius und Macrobius entgegenstehen, so musz man vielmehr annehmen, dass beide Titel schon im Alterthum nebeneinander bestanden. Der Text ist übrigens nicht sehr rein, Buchstaben finden sich oft weggelassen, oft vertauscht. Die Vermutung des Herausgebers aus besonderen Eigenthümlichkeiten, dass ein Gallier der Schreiber gewesen, lässt sich nicht erweisen. Im allgemeinen findet sich die von Sillig angenommene Orthographie darin. Der Acc. plur. 3 decl. findet sich *es*, aber an einigen Stellen auch *is*, dagegen der Genetiv *i* statt *ii* durchaus; die Endung *umus* einigemal, durchweg *subus*. Die Assimilation ist zwar nicht consequent, doch meistentheils beobachtet, auch liest man *coniuere*. Merkwürdig ist, dass man überall, wo die vierte Declination ein langes *u* hat, *uu* geschrieben findet, wie im Bamberger Codex, freilich zeige sich auch *ii* für langes *i*. An diese Mittheilungen knüpft der Redner eine Bitte. In der archaeologischen Section habe Hofr. Dr. Wüstemann gezeigt, wie wünschenswerth es sei, die verschiedenen kleinen Schriften und gelegentlichen Erläuterungen über Plinius in ein Werk *syllogae Plinianae* zu vereinigen, auch für die Unternehmung bereits einen Verleger gewonnen; es ergehe demnach an die Versammlung die Bitte, dass jeder, was er habe und könne, dazu beitragen möge.

Prof. Dr. E. Curtius aus Berlin begann seinen Vortrag: *über die ἀγορά in Athen*, mit Hinweisung auf die Wichtigkeit der Topographie; wie dieselbe ebenso Ausgangspunkt und Bedingung, wie Abschluss und Probierestein der Alterthumsstudien sei. Freilich müsse sie historische Blicke eröffnen, die Stadt in ihrem Werden zeigen. In Athen sei die Akropolis der feste Punkt, um welchen sich die Stadt bewegt habe; denn Thucydides sage, sie habe ursprünglich südlich gelegen, was er nicht bemerkt haben würde, wenn es zu seiner Zeit noch ebenso gewesen wäre, und dass Herodot *ἐμπροσθε πρὸ τῆς ἀκροπόλεως* [VIII 54?] sage, bestätige dasselbe. Zu Hadrians Zeit sei die Stadt zur alten Lage zurückgekehrt gewesen. Um die Akropolis herum liegen im Süden der Hügel des Museion, dann nach Westen zu die Pnyx, der Areopag und der Nymphenhügel. Die ἀγορά müsse auf dieser Südseite gelegen haben und zwar da, wo sich die zwischen den Hügeln und der Akropolis hindurchführenden Wege trafen. Wanderte aber die Stadt, so musste auch die ἀγορά mit wandern und wenn auch bestimmte Unterscheidungen zwischen einer *παλαιά* und *νέα ἀγορά* nicht vorkommen, wenn es für die Nord-ἀγορά (gegen

Leake) keine Beweise gebe, so sei doch die Sache nicht in Abrede zu stellen. Eine allmähliche Verlegung sei wegen des Terrains unmöglich, aber einen Zeitpunkt finde man bestimmt durch die Nachricht dasz Kimon eine Halle am Markte des Kerameikos weihte. Hierher war also der Markt der Stadt verlegt worden. Dasz dies in den Zeiten der Perserkriege erfolgt sei, scheine unwahrscheinlich, weil damals bei dem Wiederaufbau alles zu tumultuarisch zugegangen sei. Wol aber finde man früher eine Zeit gewaltigen Umschwungs in der Zeit der Tyrannis und in ihr eine geeignete Veranlassung. Die Eupatriden wohnten, wie in Korkyra, um die Burg und den Markt zusammen, sie betrachteten die *ἀγορά* als ihre Domäne, als aber der *δημιος*, von dem Tyrannen geleitet, den Besitz der Stadt in Anspruch nahm, da fand sich das Bedürfnis eines neuen Mittelpunktes. Man wählte aber natürlich zur *ἀγορά* nicht willkürlich einen neuen Raum, sondern die vorhandene *ἀγορά Κεραμείων*. Für diese Verlegung spreche der Geist der Pisistratiden, welche die Stadt zu einer ganz neuen durch Gebäude und Anordnungen zu machen strebten. Der Altar der 12 Götter machte die neue *ἀγορά* zu einem festlich-religiösen Mittelpunkt und verhinderte die spätere Wiedenumstosung der getroffenen Maszregel. Die alte Stadtquelle *Καλλιρροή* ward von Pisistratus mit Säulen geschmückt und so den Göttern dedicatiert; dagegen wurden die Wasserleitungen in den nördlichen Theil verlegt und dadurch die Anpflanzung von Bäumen auf der *ἀγορά* ermöglicht. Auf diese Weise könne die Streitfrage entschieden werden. — Prof. Dr. Forchhammer aus Kiel bemerkte, da er in seiner Topographie von Athen bewiesen habe, dasz die ganze Sache wegen der doppelten *ἀγορά* auf einem Mißverständnis des Meursius beruhe, sei für ihn eine Disputation unmöglich, worauf Curtius erwiedert, dasz er nur habe zeigen wollen, wie die Streitfrage entschieden werden könne.

Endlich trug noch Prof. Gravenhorst aus Hildesheim seine Uebersetzung von des Aeschylus Choëphoren vor.

Der vorsitzende schloß darauf mit dem lebhaftesten Danke gegen die in Hamburg dem Vereine gewordene alle Erwartungen übertreffende Aufnahme, Eckstein sprach dem Praesidium und dem Secretariat den Dank für die Leitung und Mühwaltung aus.

Von der Section der Orientalisten können wir nur die Titel der Vorträge angeben: 1) Vortrag einer von Hofr. Stieckel in Jena verfaszten Erläuterung über eine Anzahl seltener orientalischer von Vicekanzler Dr. Blau in Constantinopel eingesandter Münzen, 2) Dr. Wollheim da Fonseca: über zwei indische Schriftstücke, 3) Dr. Geffcken: Mittheilungen den Dekalog betreffend, 4) über die Recension des Pántschatantra, 5) Prof. Petermann: Reisemittheilungen aus Asien, 6) Dr. Brugsch: Reisemittheilungen aus Afrika.

Ueber die Verhandlungen der archaeologischen Section müssen wir den Druck derselben abwarten; der Bericht über die der paedagogischen folgt im nächsten Heft.

R. Dietsch.

Auszüge aus Zeitschriften.

Zeitschrift für das Gymnasialwesen. Herausgegeben von J. Mützell. 9r Jahrgang 1855. 3s—8s Heft. (März — August).

Märzheft. Hinkel: der mathematische Elementarunterricht (S. 225—232: aus einer Betrachtung über das Wesen der Mathematik wird

die Begrenzung des Stoffes, die Vertheilung nach Stufen und Behandlungsweise hergeleitet. Der Vf. wünscht den eigentlichen mathematischen Unterricht auf die drei oberen Klassen beschränkt). — Programme der Provinz Posen von 1854. Von Schweminski (S. 233—236: Schulnachrichten und kurze Inhaltsanzeigen von folgenden Abhandlungen: Hoffmann: *descriptio Chalcidicae Thraciae*. P. I. Bromberg. Matern: *de ratione ea qua Cic. in or. pr. Mur. habita cum Stoicorum M. Catonem tractavit*. Lissa. Enger: *observationes in locos quosdam Agamemnonis Aeschyl.* Ostrowo. Tiesler: über die Reden des Thukydides. Posen Frdr. W. G. Węslewski: *de rebus Epidauriorum*. Posen Marien-G. Jakowicki: *obss. in 6 prima Hor. Od. III carmina arto inter se vinculo connexa*. Trzemeszno. Primer: über die Einführung der beschreibenden Geometrie als Unterrichtsgegenstandes in die Realschulen und Berücksichtigung derselben im Gymn. Krotoschin. Löw: neue Beiträge zur Kenntniss der Dipteren und Hahnrieder: Anleitung zum lösen planimetrischer Aufgaben. Meseritz). — A. v. Cölln: Lehrbuch der Religionswissenschaft für die oberen Klassen gelehrter Schulen. I 1 u. 2. Angez. von Lehmann (S. 236—246: das Buch wird wegen seines für die Schuljugend nicht passenden wissenschaftlich-kritischen Charakters und des voraussichtlichen Umfanges als Lehrbuch für Gymnasien unbrauchbar gefunden, dagegen studierenden der Theologie und Religionslehrern zur Orientierung über einzelne Fragen empfohlen). — Merschmann: Leitfaden zum Unterrichte in der preussischen Geschichte und Becker: brandenburgisch-preussische Geschichte. 2e Aufl. Angez. v. Schmidt in Schweidnitz (S. 247—252: an Nr. 1 wird die Ungenauigkeit und Unrichtigkeit vieler Angaben und die häufig zu Misverständnissen Veranlassung gebende Darstellung, sowie Zusammenfügung nicht zusammenhangender Thatfachen gerügt, Nr. 2 namentlich in seinem letzten Theile ganz ungeeignet für Schulen befunden). — Müller: mittelhochdeutsches Wörterbuch. Angez. von Volckmar (S. 253 flg.: freudig lobende Begrüssung). — Haug: die Quellen Plutarchs in den Lebensbeschreibungen der Griechen. Angez. v. Lucas (S. 254—265: eingehende und über einzelnes, namentlich Stesimbrotus, sich ausführlich verbreitende Beurtheilung, deren Resultat ist, dass die Sache durch eigene Forschungen nicht gefördert und das Material nicht hinlänglich benützt und gesichtet sei). — Nauck in Königsberg in d. N.: Miscellen (S. 266 f.: 1. *non dubito* mit folg. Acc. c. inf. bedeutet: 'ich bin überzeugt' und ist von *quin* verschieden. 2. es gebe keinen genetivus obiecti. 3. *instabilis* bei Ovid. Met. I 16 heisse 'nicht fest?'). — Protokoll über die Verhandlungen der paedagogischen Section in Altenburg (S. 268—285). — Aus Westfalen (S. 286 f.: Berichtigungen und Ergänzungen zu Jahrg. 1854 S. 947). — Personalnotizen (S. 287).

Aprilheft. Schmidt in Schweidnitz: über die Tendenz des geographischen Unterrichts in Gymnasien (S. 289—304: es werden Wünsche für die Vorbildung der Lehrer aufgestellt und das historische Element, der Einfluss der äussern Natur auf die geschichtliche Entwicklung, als für den Unterricht das wichtigste hervorgehoben). — Bonn: Grundzüge einer allgemeineren Methode zum Sprechen und Schreiben aller todtten und lebenden Sprachen. Angez. von Wagner (S. 405—308: gute Meinung und einiges Richtige werden anerkannt, im allgemeinen aber verwerfendes Urtheil). — Schultz: lateinische Sprachlehre. 2e Ausgabe. Angez. von dems. (S. 308—314: sehr lobende, auf einzelne Punkte der Syntax eingehende Beurtheilung). — Jacob: Horaz und seine Freunde. Ang. von Wolff (S. 314—316: viele Anerkennung, aber nicht als für Schüler geeigneter Lectüre). — Cornifici rhetor. ad Herenn. libri IIII rec. Kayser. Angez. von Schütz

(S. 316—330: Ausführlich erörtert der Rec. seine Ansicht, dass Cicero entschieden für den Verfasser nicht zu halten sei, die Schrift auch mit einiger Wahrscheinlichkeit dem Cornificius beigelegt werden könne, doch dies für gewis anzunehmen gewagt sei; sodann werden über die Texteskritik an einzelnen Stellen abweichende Meinungen vorgetragen). — Kehren: Entwürfe zu deutschen Aufsätzen. Von Schirmacher (S. 330—332: das Buch sei verdienstlich, die Einleitung überflüssig und unzweckmässig). — Keyser: pädagogische Studien. Von dems. (S. 332 f.: empfehlende Anzeige). — Berthelt usw.: deutsches Familienbuch. 2e Aufl. Aug. von dems. (S. 333: freundliche Aufnahme befürwortet). — Oltrogge: deutsches Lesebuch. Neue Auswahl. I. Von dems. (S. 334 f.: das Buch sei mit Sorgfalt und sicherem Tacte gearbeitet). — Braubach: stilistisches Lern-, Lehr- und Lesebuch. Von dems. (S. 335 f.: Referat). — Heckmann: deutsches Sprach- und Lesebuch. Von dems. (S. 336 f.: empfehlender Bericht). — Schmidt: Elementarbuch der lateinischen Sprache. 2e Abth. 2e Aufl. Von Gottschick (S. 337—340: unter einzelnen Bemerkungen sehr günstige Beurtheilung). — Latein. Lesebuch aus Herodot. 2e Aufl. Hildburghausen 1854. Von Hartmann in Sondershausen (S. 341: im ganzen belobt: ein Wörterverzeichnis vermiszt). — Vosen: kurze Anleitung zum Erlernen der hebraeischen Sprache. 2e Aufl. Von W. H. in B. (S. 342—344: es werden viele Unrichtigkeiten und Ungenauigkeiten, namentlich aber die enorme Zahl von Druckfehlern getadelt). — Eichelberg: methodischer Leitfaden zum gründlichen Unterricht in der Naturgeschichte. 3e Aufl. 1r Thl. Von Langkavel (S. 344—347: lobende, einige Berichtigungen bringende Beurtheilung). — Radelli: praktische französische Grammatik. 2e Aufl. Von Schubert (S. 347—349: viel Tadel). — Corinne: Auszug. 4e Aufl. Von dems. (S. 349—351: unter einzelnen Bemerkungen billigende Anzeige). — Aus der Schulstube. I (S. 351—255: um die Klasse als ein ganzes zu fassen, wird vorgeschlagen wo es der Sache angemessen ist im Chore agieren zu lassen, namentlich bei den Sprachen). — Hauser: Entgegnung auf Naucks Anzeige seiner Elementa in diesen Jhrbb. LXXII 2s Heft (S. 356—360 *). — Mittheilungen aus Württemberg über den dormaligen Stand des gelehrten Schulwesens daselbst (S. 361—367: sehr interessant und erfreulich). — Personalnotizen (S. 368).

Maiheft. Wendt: zum deutschen Unterricht (S. 369—382: als Aufgabe wird bezeichnet: den Schüler dahin zu führen, deutsche Classiker, deren Lectüre seinem Bildungsstandpunkte entspricht, mit Verständnis kennen zu lernen und die deutsche Sprache mündlich und schriftlich nicht nur correct, sondern auch mit Geschmack gebrauchen zu können. Indem in Folge davon das wissenschaftliche System deutscher Grammatik, die zusammenhängende Litteraturgeschichtskenntnis, die Einführung in die Philosophie und die Rücksicht auf das praktische Leben ausgeschlossen werden, erhalten Lectüre und die mündliche schriftliche Uebung, neben denen in den unteren Klassen nur eine kurze Elementarsyntax, die Hauptlehren vom Satze, für nothwendig erklärt werden, das Hauptgewicht. Die Lectüre wird auf die besten und trefflichsten Schriftsteller beschränkt, Lectüre einiger mittelhochdeutscher Dichtungen zugelassen und die Interpretation als Einführung in den Zusammenhang und Verdeutlichung der Anschauung gefordert, für die schriftlichen Arbeiten aber die Resultate des Unterrichts auf

*) Um nicht den Schein zu lassen, als hätten wir Parteilichkeit geübt, bemerken wir, dass sich Hr. Hauser an uns um Aufnahme der Entgegnung gar nicht gewandt hat.

den einzelnen Stufen als Gebiet aufgestellt). — Giesebrecht: Geschichte der deutschen Kaiserzeit. 1r Bd. 1e Abth. Von Foss in Berlin (S. 382—390: sehr bedeutendes Lob; nur die Darstellung der Römerkriege und der Kämpfe Karls des Gr. wird schwächer befunden und gegen die Auffassung Ludwigs des Frommen einiges Bedenken erhoben). — Klopp: deutsche Geschichtsbibliothek. Von Hölscher (S. 391—494: lobende Anzeige, doch wird Vorsicht in der Auswahl des Stoffes empfohlen). — Kehrein: onomatisches Wörterbuch. Von Zeising (S. 395—398: im ganzen recht lobend. Unter allgemeinen Bemerkungen über den deutschen Sprachunterricht vertheidigt Ref. seine eigne Grammatik). — Ovids Metamorphosen. Erkl. v. Haupt. 1r Bd. Von Kindscher (S. 398—402: höchst anerkennend. Kritisch behandelt werden VII 55, III 474, VI 197). — Ovidii Metamorphoses. Auswahl von Siebelis. Von dems. (S. 402—407: sehr belobende Anzeige. Am Schlusse vertheidigt Ref. die Schulausgaben überhaupt gegen verwerfende Urtheile). — Seyffert: scholae latinae. 1r Theil. Von Kühnast (S. 408—415: dem reichen Lobe des Buches werden doch Bedenken über seine praktische Brauchbarkeit in der Schule beigefügt). — Mushacke: prenzsischer Schulkalender. 4r Jahrg. Von Mützell (S. 415: Lob und zwei Wünsche). — Hartmann: Probe einer beabsichtigten neuen Ausgabe von Arrians Anabasis. Von dems. (S. 415 f.: anerkennend). — Schmidt in Oels: Lesefrüchte (S. 417—422: kritische Bemerkungen zu Lucret. I 277, Vellej. I 18 3, II 88 2, I 96, Ov. Met. X 596, VII 687, 741, VIII 16 [Trist. III 4 27], 800 [Claudian. Stilich. III 41], VII 809, V 573, Petron. Sat. p. 75 32, Claudian. in Eutrop. I 366, Stilich. II 368 348, Manil. astron. II 191, II 8). — Schmidt in Neisse: über den lat. Imperativ (S. 422—425: gegen Grysar in der Ztschr. f. d. ö. G. V 7 wird dargelegt, dasz die Form *to*, entsprechend den Verbis auf *itare*, eine fortgesetzte und wiederholte Handlung bedente). — Rührmund: zu Hor. carm. I 28 (S. 425—427: die ganze Ode wird dem Schatten eines noch unbegrabenen in den Mund gelegt). — Vermischte Nachrichten (S. 427—431: aus Bistritz, Hessen, Berlin, Holstein, Hannover, der Rheinprovinz und Mühlhausen). — Personalnotizen (S. 341 f.).

Juniheft. Schmidt in Wittenberg: ans der Schulpraxis (S. 433—440: als Muster für die Interpretation wird der Inhalt von Platons Kriton gegeben). — Lehmann: Programme der pommerschen Gymnasien von 1854 (S. 441—464: Anzeigen folgender Abhandlungen: Schütz: de Patrocleae compositione. Anclam. Riemann: de bellor. inter Henricum IV et Saxones gestorum causis et origine. Greiffenberg. Hiecke: Vorbemerkungen zu einer Parallelsyntax der Casus im Deutschen, Griechischen und Lateinischen. Greifswald. Schmidt: geschichtliche Uebersicht über die Schulanstalten Stargards. Stargard. Gruber: de locis quibusdam ad institutionem gramm. pertinentibus. Stralsund. Dann sehr ausführliche, namentlich tabellarische Schulnachrichten). — Roszbach und Westphal: griechische Metrik. 1r Bd. Von Munk (S. 465—474: ausführliches, die Verdienste des Verf. um die Rhythmik darlegendes, den Wunsch nach baldiger Vollenendung begründendes Referat). — Etienne: Versuch eines Coursus der Mathematik. Von Rühle (S. 474: auch die letzten Curse greifen über das Gymnasialgebiet weit hinaus). — Grosz: neuer geogr. Schulatlas. 2e. Aufl. Von Schmidt in Erlangen (S. 475—477: unter Mittheilung einiger Berichtigungen sehr anerkennende Anzeige). — Braunnhard: Handbuch der französischen Sprache und Litteratur. 3e und 4e Lief. Von Schubert (S. 478—480: trotzdem dasz manche Mängel gerügt werden, doch im ganzen keineswegs verwerfend). — Peucker: histoire de la littérature française. Von dems. (S. 480 f.: im einzel-

nen seien manche Irthümer und Inconsequenzen, das Masz im ganzen nicht richtig bemessen, Nutzen für die Schule nicht zu erwarten). — Hausdörffer: Aphorismen über Gymnasialbildung. Von Tischer (S. 482—484: empfehlendes Referat). — Verordnungen (S. 486—491). — Aus der Schulstube. II (S. 492—494: das Französische ist auf dem Gymnasium beizubehalten, kann in zwei Stunden ausreichend gelehrt werden, aber Lectüre ist die Hauptsache und in den obersten Klassen und beim Abiturientenexamen das Exercitium zu beseitigen). — Funkhanel: zu Demosthenes Aristocratea (S. 495 f.: kritisch-exegetische Behandlung von § 76, 142 und 173). — Aus Hannover (S. 497 bis 500: Abdruck eines Artikels aus der hannoverschen Zeitung, den Nachtheil des Corpslebens auf der Universität Göttingen betreffend). — Aus Altenburg (S. 500—507: Commissionsbericht des Landtags über einen der Universität Jena zu gewährenden Zuschusz). — Auszüge aus den Protokollen des Gymnasiallehrervereins in Berlin. Von Langkavel (S. 507—511). — Personalnotizen (S. 511 f.).

Juli- und Augustheft. Göbel: das Meer in den homerischen Dichtungen (S. 513—545: ausführliche Nachweisungen über den Gebrauch der Namen und Epitheta). — Hoffmann in Neisse: Programme der katholischen Gymnasien Schlesiens von 1854 (S. 546—548: die Abhandlungen sind Pohl: comm. de digammate Homericis carminibus restituendo p. I. Breslau. Schober: die Welt als Erziehungsanstalt. Glatz. Heimbrod: de Atheniensium sacerdotibus. Glewitz. Emmrich: de nomine et origine sectae Pharisaeorum. Glogau. Troška: über den Ausdruck des Affects in den metrischen Rhythmen der Griechen und Römer. Leobschütz. Schmidt: de praepositionum tmesi apud Homerum. Neisse. Bauer: das Alexanderlied des 12n Jahrhunderts. Ebend. Stinner: de eo quo Cicero in epistolis usus est sermone p. II. Oppeln. Kayser: de versibus aliquot Hom. Od. diss. crit. Sagan). — Regeln und Wörterverzeichnis für deutsche Rechtschreibung. Clausthal. Von Stier (S. 549—564: sehr eingehende und ausführliche Beurtheilung). — E. W. Heffter: der Christ und sein König. Schulrede. Von A. W. H. in B. (S. 564: gelobt). — 1) Horatius Satiren. Von Kirchner 1r Thl. 2) — denno recogn. et praefatus est A. Meineke. 3) — ed. Stallbaum. Von Süpfle (S. 565—572: Nr. 1 wird unter Mittheilung einiger Punkte, an denen Anstosz zu nehmen, sehr gelobt. Bei 2 und 3 wird auch Naucks Ausgabe der Oden beigezogen und als ein gut angelegtes Schulbuch anerkannt. Einzelne Stellen werden meist zustimmend besprochen, für Stallbaums Einleitung grössere Kürze und Praecision gewünscht). — 1) Demosthenes Reden. Erkl. von Westermann. 3s Bdch. 2) Schöning: über die Olynthischen Reden des Demosthenes. 3) Vömel: 2 codicis Demosthenis conditio describitur. Von Rüdiger (S. 572—577: Zu Nr. 1 werden einige Bemerkungen in kritischer und exegetischer Hinsicht gemacht; bei Nr. 2 der Scharfsinn und Geschmack anerkannt, aber die Auffassung nicht angenommen, auf Nr. 3 als sehr wichtig aufmerksam gemacht). — Grotefend: Materialien zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Latein. für mittlere Klassen. 2e Ausg. v. Geffers. Von Hartmann (S. 578: empfohlen). — Schultz: kleine lateinische Sprachlehre. 2e Ausg. und dess. Uebungsbuch zur lateinischen Sprachlehre. Von Wagner (S. 579—581: das erstere Buch wird unter Berichtigung einiger Stellen gelobt, zum zweiten einige Wünsche für Erhöhung des praktischen Werths aufgestellt). — Weisz: Lehrbuch der elementaren Stereometrie und der darstellenden Geometrie. Von Rühle (S. 581 f.: es wird manches gute anerkannt). — Groszmann: die Lehre von den Liniengebilden in der Ebene. Von dems. (S. 582 f.: die Verkehrtheit in der Verdeutschung der technischen Ausdrücke ge-

bührend gerügt). — Matascheck: Lehrbuch der Geometrie. 1s Buch. Von dems. (S. 583 f.: enthalte viel wunderbares und komisches). — Stacke: Erzählungen aus der neuen Geschichte in biographischer Form. Von Hölscher (S. 585 f.: bei einigen Ausstellungen gelobt). — Geographische Lehrbücher. Von Campe (S. 586—590: nach Aufstellung der allgemeinen Grundsätze wird die Bearbeitung des Seydlitzschen Leitfadens von Gleim weniger als Leitfaden für den Unterricht, als zum eignen Studium der Schüler empfohlen, an der zweiten Aufl. von Bade's Leitfaden die Zerreißung und Häufung des Stoffs, sowie manches nicht wissenschaftliche in der Behandlung getadelt, dagegen das Lehrbuch der vergleichenden Erdbeschreibung von Pütz als in vieler Hinsicht meisterhaft empfohlen). — Xenophons Anabasis. Erkl. von Hertlein. 2e Aufl. von Hartmann (S. 590 f.: anerkennend). — Högg: Satzlehre der lateinischen Sprache nebst Metrik von Vogelmann. Von Wagner (S. 591—594: bei Anerkennung vieles verdienstlichen wird doch aus der Methode und der Anordnung des Stoffs die Befürchtung gezogen, das Buch werde nicht weite Verbreitung finden. Einzelne Bemerkungen). — Thiel: Hülsbuch für den Unterricht in der Naturgeschichte. 2e Aufl. Tellkamp: physikalische Studien. Wagner: Pflanzenkunde für Schulen. Von Wunschmann (S. 594 f.: ganz kurze Angaben über Inhalt und Tendenz). — Menzel: Handbuch der neueren französischen Sprache und Litteratur. 4e Aufl. Von Schubert (S. 595—597: die Veränderungen werden als Verbesserungen anerkannt, einige Wünsche ausgesprochen). — Schirm: Anleitung zum praktischen Erlernen der französischen Sprache. Von dems. (S. 597 f.: abgesehen von einigen Mängeln den Freunden der Seidenstückerschen Methode empfohlen). — Verordnung des Oberschulcollegium von Hannover in Betreff der Orthographie (S. 599—601). — Rüchmund: zu Horaz (S. 602—609: Erläuterung des Inhalts und Zusammenhangs von Od. I 1. Vertheidigung der üblichen Interpunction Sat. I 9 26. Ueber die Veranlassung und den Gedankengang von Od. III 26 u. 27). — Schade: über botanischen Unterricht auf Gymnasien (S. 609—612: der Unterricht sei in den unteren Klassen der Gymnasien etwas durchaus nutz- und zweckloses, dagegen in Obertertia in 12—16 Stunden eine Anleitung zum Selbststudium zu geben und in den oberen Klassen denen, die sie zum künftigen Berufe gebrauchen, wie im Hebraeischen den Theologen, facultativer Unterricht zu ertheilen). — Teipel: über die Ausdrucksweise, nach der man statt eines negativen Ausdrucks einen positiven, statt eines mehr passiven einen mehr activen setzt (S. 613—615: zahlreiche Stellen werden angeführt und erläutert). — Ders.: über die Allitteration in lateinischen Sprichwörtern (S. 616—621: nach zahlreichen Anführungen aus anderen Sprachen werden eine Anzahl lateinischer Sprichwörter und dann denselben ähnlicher Sprüche vorgeführt). — Breitenbach: noch ein Wort über Nepos-Lecture (S. 622—625: Vertheidigung der in der Zeitschrift 1851 S. 651—659 gegebenen Bemerkungen gegen Siebelis' Aeuszerungen in der Vorrede zur 2n Ausgabe des Nepos). — Hoffmann: zu Epicharmus und Xenophons Hellen. (S. 625 f.: Epicharm. bei Cic. Tusc. I 8 und Sext. Emp. adv. math. I 18 wird vorgeschlagen: ἀποθανεῖν μὲν τεθνάναι δ' οὐ μοι μέλει, bei Xen. Hell. I 26 21: τῶν δ' ἐφορμούντων ὡς ἕκαστοι ἦννον). — Stendener: zu Orph. Fragm. XIX 5 ff. (S. 626 f.: die drei letzten Verse werden auf das Symbol des Rades bezogen und bei Dionys. Thrac. [Clem. V p. 672] geschrieben: καὶ τὸ τῶν θαλλῶν τῶν διδομένων τοῖς προσκυνοῦσι φησὶ γὰρ — — — ὅσσα μέμηλεν — ἴσον ἕκαστος, οἱ θαλλοὶ δ' ἥδη κτλ.). — Kühnast: Miscelle (S. 627 f.: wegen angegriffener Beurtheilungen von Abiturientenarbeiten). — Schweminski: statistische

Notizen über das Verhältniß der preussischen Gymnasien zu der Einwohnerzahl in confessioneller Hinsicht (S. 629—635: es kämen zu wenige Gymnasien auf die Katholiken und werde nicht nach der Proportion von 3 : 2 auf dieselben vom Staate verwendet, da für die evangelischen 184516, für die katholischen nur 47342 Thlr. ausgegeben würden). — Kawerau: in Sachen des Schulturnens (S. 635—639: auf die neuen Jahrbücher für Turnkunst und die weibliche Turnkunst von Klosz wird aufmerksam gemacht). — Personalnotizen (S. 640).

Berichte über gelehrte Anstalten, Verordnungen, statistische Notizen, Anzeigen von Programmen.

BADEN]. Ueber die Frequenz der höheren Schulen des Großherzogthums im Schulj. 1854—55 geben wir folgende Tabelle:

	A. Lyceen.								Vorbereitungssch.				
	VI ^a	VI ^b	V ^a	V ^b	IV ^a	IV ^b	III	II	I	III	II	I	Sa.
Carlsruhe ...	25	23	20	30	46	60	70*)	70	77	73	68	75	637
Constanz ...	26	26	16	14	32	38	25	29	16	—	—	—	222
Freiburg ...	43	26	34	38	40	40	41	43	46	—	—	—	351
Heidelberg ...	23	22	15	18	31	31	59	50	32	—	—	—	281
Mannheim ...	26	28	30	23	31	23	35	39	45	—	—	—	280
Rastatt	17	13	12	6	14	25	34	27	39	—	—	—	188
Wertheim ...	10	7	5	5	8	18	24	30	27	—	—	—	134
Gesamtsumme 2293													

B. Gymnasien.

	V ^a	V ^b	IV ^a	IV ^b	III	II	I	Sa.
Bruchsal	13	10	12	25	51	46	35	197
Donauessingen	10	9	12	20	18	11	16	96
Offenburg	5	15	12	31	33	39	29	164
Tauberbischofsheim ..	21	25	28	22	20	23	27	166
Lahr: Gymnasium ...	4	11	6	16	9	27	18	
höh. Bürgersch.			11		15	Vorsch. 12		129
Gesamtsumme 752								

C. Paedagogien und höhere Bürgerschulen.

	G. IV ^a	B. IV ^a	G. IV ^b	B. IV ^b	G. III	B. III	G. II	B. II	G. I	B. I	Sa.
Durlach ..	3	1	9	4	14	3	20	15			69
Lörrach ..	5	—	4	8	19		47	33			116
Pforzheim.	7	3	6	15	9	28	13	32	16	32	161
Gesamtsumme 346											

*) In zwei Parallel-Cotus zu 36 und 34.

D. Höhere Bürgerschulen.

	VI	V	IV	III	II	I	Sa.
Baden	—	6	10	22	30	33	101
Constanz.....	—	—	49 ¹⁾	42	49	—	140
Emmendingen..	—	—	8	14	19	11	52
Eppingen	—	—	—	22 ²⁾	19	17	58
Ettenheim.....	—	8	14	48	55	38	163
Ettlingen	—	—	2	6	15	17	40
Freiburg.....	—	21	25	40	29	—	115
Heidelberg ...	5	19	33	34	56	58	225
Mannheim.....	9	24	49	57	64	44	247
Mosbach	—	5	11	15	13	19	63
Müllheim.....	—	8	7	16	23	15	69
Schopfheim....	—	—	3	10	9	21	43
Sinsheim	—	13	6	23	23	18	83
Ueberlingen ..	—	—	13	10	3	4	30
Villingen.....	—	—	5	6	15	21	47

Gesamtsumme 1456

MAINZ]. Aus dem Lehrpersonal des dasigen groszherzoglichen Gymnasiums [s. Bd. LXX S. 349] schied während des Schuljahrs 1854—55 der Gymnasiallehrer Joh. Friedr. Schilling, unter ehrenvoller Anerkennung in Ruhestand versetzt. Dasselbe bestand aus dem Dir. Dr. Grieser, den Religionslehrern Euler, Nonweiler u. Dr. Cahn, den ordentl. Lehrern Dr. Albrecht, Dr. Becker, Gredy, Dr. Hennes, Dr. Keller, Dr. Killian, Klein, Lindenschmit, Dr. Munier, Schöller, Dr. Vogel, den ausserordentlichen Lehrern Kiefer, Simon, Dr. Büchner, Dr. Noiré, Dr. Hattemer [Lehr- amts-candidat, als Repetitor neu angestellt], Hom, Vey, Werner, den Accessisten Dr. Stigell und Reis, dem Conservator des physikalischen Cabinets Urmetzer. Die Schülerzahl betrug am Schlusse des Schuljahrs 305 [I: 19, II: 22, III: 29, IV: 26, V: 39, VI: 36, VII^a: 34, VII^b: 33, VIII^a: 35, VIII^b: 32], Abiturienten Mich. 1854 14, Ostern 1855 4. Die dem Programme vorausgestellte Abhandlung des Gymnasiallehrers Frdr. Schöller: *C. Julii Caesaris vita et observationes criticae in aliquot loca libri VII comm. d. b. G.* (16 S. 4) enthält zuerst eine für die Schüler in eben so leichtem, wie gefälligem Latein geschriebene Biographie des Caesar, die sich zweckmässig auf richtige Darstellung des factischen beschränkt, tieferes Urtheil und pragmatische Verbindung bei Seite setzt. Daran schlieszt sich eine zu gleichem Zwecke und in gleicher Weise gearbeitete Uebersicht über den Inhalt des 7n Buchs d. b. G. Sollte vielleicht der Einwand erhoben werden, dasz den Schülern, mit welchen gewöhnlich Caesar gelesen werde, noch keine solche Kenntniss zugetraut werden könne, dasz man ihnen derartiges lateinisch geschrieben vorlegen dürfe, so würden wir in Betreff der Biographie leichter beistimmen, obgleich sie so geschrieben ist, dasz sie ein guter Tertianer ohne Schwierigkeit verstehen kann, und man doch auch die Benützung durch Schüler oberer Klassen voraussetzen darf, in Betreff des zweiten Theils aber halten wir geradezu es für höchst zweckmässig und sogar nothwendig, dasz mit den Schülern der Inhalt eines gelesenen Buches lateinisch wiederholt werde, weil man nur so zu der als Ziel jetzt allseitig anerkannten Fertigkeit zeitig hinarbeiten kann. Am Schlusse theilt der Hr. Verf. kritische Bemerkungen zu drei Stellen des VII. B. mit. Wenn er c. II die von

1) In 2 Abtheilungen. 2) In 2 Abtheilungen.

Oberlin angenommene Interpunction: *ut quam primum iter faceret Genabum Carnutum, profiscitur* gegen die neueren Herausgeber in Schutz nimmt, so vermögen wir nicht beizustimmen. Denn lag auch Genabum nicht auf dem kürzesten Wege, so musste doch Caesar diesen Punkt besetzen, um sich den freien Eintritt auf das Kriegstheater zu eröffnen (vgl. Rüstow Heerwesen und Kriegführung Caesars S. 171), demnach gehört der Aufbruch nach Genabum zu dem am Ende des vorhergehenden Capitels als bezweckt bezeichneten Marsches, während man sich wundern müsste, mit einem male von einem neuen Marsche als intendiert zu lesen. Eben so wenig vermögen wir beizustimmen, wenn c. 55 die handschriftlichen Worte: *aut adductos inopia ex provincia excludere* für ein Glossem erklärt werden, da die Worte c. 59: *Galli — coactum in provinciam contendisse* keinen Zweifel über die Absichten der Haeduer lassen und demnach die Echtheit von *aut adductos inopia*, demnach auch die Emendation des übrigen evident ist. Warum man nicht *expellere in provinciam* sagen könne, sehen wir nicht ein. Dagegen halten wir c. 74 die Conjectur *equitatus discessu* für sehr beachtenswerth.

R. D.

Personalnachrichten.

Angestellt, ernannt oder versetzt:

- Andreä, Otto, Schulamtsc., als ordentl. Lehrer am Gymnasium zu Gütersloh angest.
- de Bary, Dr. Ant., Privatdocent in Tübingen, zum ao. Prof. der Botanik und Dir. des botanischen Gartens an der Univ. Freiburg ernannt.
- Baudis, Jos., Gymnasiall. zu Görz, an das Gymn. zu Jičín vers.
- Buchbinder, Mathem. am Gymn. zu Merseburg, zum Prof. an der Landesschule Pforta ernannt.
- Dantz, E. H. J., Collaborator an der latein. Hauptschule zu Halle, als ord. Lehrer an der Realschule zu Siegen angest.
- Dominkusch, Joh., Supplent am Gymnasium zu Ofen, zum wirkll. Lehrer am Gymn. zu Essegg ernannt.
- Dvořák, Leop., Supplent, zum wirkll. Lehrer am Gymn. zu Jičín ern.
- Eisele, Karl, Lehrer zu Freiburg im Breisgau, als wirkll. Lehrer an das Gymn. zu Ofen berufen.
- Föringer, H., Custos an der k. Hof- und Staatsbibliothek zu München, zum Bibliothekar befördert.
- Hauler, Dr. Joh., Lehrer zu Freiburg im Breisgau, als wirkll. Lehrer an das Gymn. zu Ofen berufen.
- Kanz, Alois, Supplent am Gymn. zu Capodistria, als wirkll. Lehrer an das Gymn. zu Warasdin versetzt.
- Krob, Laur., Supplent am Gymn. zu Jičín, desgl.
- Lazar, Matth., Supplent am Gymn. zu Marburg, desgl.
- Legischa, Anton, Suppl. am Gymn. zu Triest, als wirkll. Lehrer an das Gymn. zu Fiume versetzt.
- Lorenz, Dr. Jos., Gymnasiallehrer zu Salzburg, desgl.
- Matscheg, Abb. Ant., Suppl. am Staatsgymn. zu S. Procolo in Venedig, zum wirkll. Lehrer am Lycealgymn. S. Caterina daselbst ern.
- Meckbach, Schulamtsc., als ord. Lehrer am Gymn. zu Tilsit angest.
- Palmarin, Suppl. am Gymn. zu Sambor, zum wirkll. Lehr. befördert.
- Randi, Dr. Giac., Suppl. am Lycealgymn. zu Padua, zum wirkll. Lehrer befördert.
- Reichel, Dr. Karl, Gymnasiallehr. zu Laibach, an das kk. akadem. Gymn. zu Wien versetzt.

Reiff, Dr., ao. Prof. in der philos. Fac. der Univ. zu Tübingen, zum ord. Prof. ernannt.

Schlegel, Joh., Gymnasiallehrer in Offenburg, an das Gymn. zu Preszburg versetzt.

Smolej, Jacob, Gymnasiallehrer in Troppau, desgl.

Spitaler, Franz, Suppl. am Gymn. zu Agram, zum wirkl. Lehrer am Gymn. zu Finne ernannt.

Terdina, Joh., Suppl. am Gymn. zu Warasdin, desgl.

Vilmar Dr. F. Aug., Consistorialrath zu Kassel, zum ordentl. Prof. der Theologie an der Universität zu Marburg ernannt.

Walz, Mich., Lehrer zu Buchen, als wirkl. Lehrer an das Gymn. zu Kaschau berufen.

Weisz, Dr., Schulamtscand., als Civilinsp. an der Ritterakademie zu Liegnitz angestellt.

Willkomm, Dr. Mor., ao. Prof. zu Leipzig, als Prof. der organischen Naturgeschichte an die Forstakademie und landwirthschaftl. Lehranstalt zu Tharandt versetzt.

Zepic, Sebast., Suppl. am Gymn. zu Warasdin, als wirkl. Lehrer an das Gymnasium zu Esseg versetzt.

Praediciert:

Schirmmacher, Dr., Lehrer an der Ritterakademie zu Liegnitz, als Oberlehrer.

Wendler, Dr. Chr. Ad., ord. Prof. der Medicin zu Leipzig, bei seinem 50jähr. Doctorjubiläum als Medicinalrath.

Pensioniert:

Jordan, Phil., Prof. an der philos. Lehranstalt zu Görz.

von Lichtenhaler, Geh. Rath, Director der k. Hof- und Staatsbibliothek in München.

Szczurowski, Joh., Gymnasiallehrer zu Czernowitz.

Gestorben:

Am 13. Aug. zu Wien Pat. Ant. Winter, Prof. am kk. Josephstädter Gymnasium, im 51n Lebensj.

Am 17. Aug. zu Wien P. Dr. Ant. Kowach, Director des Gymnasiums zu Rosenau, 40 J. alt.

Am 2. Sept. zu Wien P. Franz Heissenberger, ehemals Prof. am kk. akad. Gymn., im 69n Lebensj.

Am 20. Sept. angeblich der siebenbürgische Geschichtschreiber Graf Jos. Kemenyi.

Ende Sept. der bekannte Geognost., Salinendirector Charpentier zu Bex im Canton Waadt, geb. 1787 zu Freiberg in S.

Am 1. Oct. in Gieszen Dr. E. Dieffenbach, ao. Prof. und Dir. der geognost. Sammlung.

Am 8. Oct. zu Königsberg Reg.- und Provinzialschulrath Dr. Giesebrecht.

Am 11. Oct. zu Leipzig der ao. Prof. Dr. Gtth. W. Schwartz.

Am 12. Oct. zu Golssen in der Niederl. Gymnasiallehrer Carl Dietrich aus Friedland.

Am 14. Oct. in Rom Dr. E. Platner, sächs. Gesandter, geb. in Leipzig 1773, bekannt durch seine Theilnahme an Bunsens Beschreibung Roms.

Dr. Joh. Fallati war Prof. in der staatswirthschaftl. Facultät und Oberbibliothekar in Tübingen und † am 5n Oct. im 47n Lebensj. zu Amsterdam.

Ausserdem meldet man den Tod des berühmten Geognosten Friedr. Volz, der auf der Rückreise von Surinam in holländ. Guyana erkrankt sein soll.

Zweite Abtheilung

herausgegeben von Rudolph Dietsch.

(I).

Studien zum Gymnasialwesen mit besonderer Berücksichtigung der sächsischen Gelehrtschulen.

(Fortsetzung von Heft I S. 26.)

II.

Unser theures Vaterland, lange Zeit hochgefeiert und berühmt wegen seiner gelehrten Schulen, zeigt in der Gegenwart lebendige Sympathien für den Realismus. Nun haben wir zwar schon im allgemeinen dargethan, was alles zusammen kam, um diese Richtung zu begünstigen, aber es geschah dies mehr in universalem Umrisz, als mit besonderer Bezugnahme auf Sachsen. Denn dasz gerade hier, wo die klassischen Studien vorzugsweise blühten, eine so starke Gegenbewegung stattfand, ist gewis auffällig. Es müssen gerade hier besondere Einflüsse stattgehabt, eigenthümliche Verhältnisse den Umschwung begünstigt haben. Dasz man sich den Realschulen mit Vorliebe zuwendet, ist wol unverkennbar. Blühen doch die beiden Dresdener Realschulen empor, andere sind ihnen gefolgt und werden gewis folgen, da sich in den Provincialstädten nicht geringe Neigung ausspricht, solche Anstalten ins Leben zu rufen. Dasz das auf die Gymnasien zurückwirkt, ist wol gleichfalls unbestreitbar.

Wo aber in der Geschichte sich Entfremdung gegen vorhandene Institute zeigt, ist anzunehmen, dasz diese es irgendwo und irgendwie an sich fehlen lieszen. Man möchte also im vorliegenden Falle denken, es habe in dem sächsischen Gymnasialwesen irgend etwas gelegen, das gehindert, gestört, den Aufschwung des Gegensatzes erleichtert habe. Denn damit wird man sich wol nicht begnügen, zu glauben, dasz die in Sachsen so bedeutende Industrie und die Armut eines Theiles des Landes alleinige Ursache sei, so viel auch beides beigetragen haben mag. Man könnte in Beziehung auf das industrielle Element etwa auf die Rheinprovinz des Königreichs Preussen hinweisen, wo im Jahre 1851 auf 19 Gymnasien 4755 Schüler (unter ihnen

nur 57 Realisten in Parallelklassen) sich befanden, während die 7 Realschulen 1534 Schüler zählten.

Wenn wir es nun unternehmen, einen Blick auf das sächsische Gymnasialwesen zu werfen, so sprechen wir von vornherein eine nachsichtige Beurtheilung unserer Bemerkungen an, die, sorgfältig geprüft und gewissenhaft erwogen, keinen andern Zweck haben, als dem Wohle einer mit Liebe ergriffenen und mit Ueberzeugung festgehaltenen Sache zu dienen. Solche Liebe und Ueberzeugung legt aber die schwierige Pflicht auf, nicht zurückzuhalten, wenn man sich an dem vorhandensein und von der Wirksamkeit des einen oder andern Misverhältnisses überzeugt zu haben glaubt: es kommt dann nur auf die Art an, wie sich diese Ansicht zu äuszern sucht. Keine Versicherung geben wir lieber und freudiger, als die, dasz wir weit entfernt sind von einer Kritik der sächsischen Unterrichtsgesetze: wir würden, bekannt mit der Mehrzahl der deutschen Gymnasiallehrpläne, unsern sächsischen gewis nicht mit einem andern vertauschen wollen. Ebenso wenig denken wir daran zu verkennen, wie unser Ministerium unablässig bemüht ist, die Angelegenheiten der Schule in förderlicher Weise zu leiten, den Unterricht, die Zucht, die Religiosität der Gymnasien und Schulanstalten überhaupt zu heben und zu überwachen. Dagegen sind es einige einzelne Punkte, in denen wir, mit den bestehenden Verhältnissen nicht übereinstimmen zu dürfen meinen, und von denen eine nachtheilige Wirkung auf die sächsischen Gymnasialverhältnisse ausgegangen zu sein und noch auszugehen scheint. Wenn wir dieselben zunächst kurz zusammenfassen, so sind es folgende:

1) das theils städtische, theils ministerielle Patronat der Gelehrtenschulen,

2) das unzweckmässige Klassenlehrersystem der städtischen Gymnasien in seiner mehr traditionellen als gesetzlichen Stabilität,

3) die praktische Lehrprobe der Candidaten des höhern Schulamtes in Verbindung mit der wissenschaftlichen Prüfung. Einige andere Bemerkungen, die wir über den Gymnasialunterricht anschlieszen wollen, sind mehr allgemeiner Natur und erstreben mehr die richtige Betreibung der Dinge im Sinne der Gesetze, als dasz sie irgend einer bestehenden Einrichtung in den Weg zu treten suchten. Einer conservativen Natur — und der Verfasser dieser Blätter ist in der glücklichen Lage in dieser Beziehung eines Umschwunges nicht bedurft zu haben — kostet es immer einige Mühe, bestehendes anzugreifen: dennoch ist es gerade jetzt, wo es sich darum handelt, alles möglichst dauerhaft zu gestalten, geradezu Pflicht, nach Kräften mitzuwirken: findet doch auch der unfähige bisweilen irgendwo ein Körnchen Wahrheit!

Was nun den ersten Punkt betrifft, so haben wir 11 Gymnasien im Lande, von denen eines, das Vitzthumsche Geschlechtsgymnasium, in einzelnen Beziehungen sich durch eine eigenthümliche Organisation ausscheidet. Von den übrigen 10 Gymnasien stehen die beiden Lan-

desschulen, die Gymnasien zu Plauen, Zwickau und zum Theile das zu Freiberg unter ministeriellem, die beiden Gymnasien zu Leipzig, die Kreuzschule zu Dresden, die Lausitzer Schulen zu Bautzen und Zittau unter städtischem Patronate, was ein Verhältniß von 5:5 darstellt. Natürlich stehen in gewisser Weise alle Gymnasien unter dem Ministerium, wogegen die Administration, namentlich die Besetzung der Lehrerstellen bei den einen unmittelbar vom Ministerium ausgeht, bei den andern nur der Oberaufsicht und Bestätigung desselben unterliegt. In einem Lande von Sachsens Grösze scheint es nun ein Bedürfnis der Gymnasien zu sein, unter einer Oberbehörde zu stehen. So wenig von einer solchen Centralisation bei der Volksschule die Rede sein kann, die viel enger mit der Gemeinde und Kirche zusammenhängt, desto mehr bei den höhern Unterrichtsanstalten. Nicht nur dasz der Geschäftsgang ein erleichterter sein wird, der selten durch Mittelinstanzen gewinnt, es wird der Geist dieser Anstalten an nothwendiger Uebereinstimmung, die Zucht an Energie, die Wirksamkeit der Lehrer an Lebendigkeit gewinnen; nicht als ob wir den Stadträthen den guten Willen und das bestreben absprechen wollten, im wahren Interesse ihrer Schulen zu wirken: aber es ist doch auch nicht sofort anzunehmen, das immer in einem Rathscollegium eine Persönlichkeit vorhanden ist, welche die Angelegenheiten eines Gymnasiums zu leiten versteht. Administrative, finanzielle Gesichtspunkte werden um so mehr den Ausschlag geben, als es dem einzelnen Magistrate an andern Punkten, durch welche eine Ausgleichung herbeigeführt werden könnte, fehlt: dazu kommt die Schwierigkeit, die mit der Instanz der Stadtverordneten verbunden ist. Aber doch liegt die Wahl der Lehrkräfte in der Hand der städtischen Behörde. Wie leicht treten da partikuläre Rücksichten ein, wo es erst einer ganzen Reihe von zustimmenden bedarf, und wenn im andern Falle der Stadtrath nach den Wünschen des Gymnasialdirectors entscheidet, so ist der Ausschlag in eine unmittelbar betheiligte Hand gegeben, was unter Umständen schaden kann. Dem Ministerium aber bleibt mit dem Bestätigungsrechte ein geringer Spielraum, weil es ein groszer Unterschied ist, ob man klares positiv wünscht, oder etwas entschieden nicht zugeben kann. Je ängstlicher aber die städtischen Behörden in der Regel an ihren Rechten festhalten, um so weniger kommen sie etwaigen Wünschen entgegen. Dazu kommt, dasz der Standpunkt beider Behörden ein durchaus verschiedener ist. Während die Staatsbehörde sich ausschliesslich mit Kirchen- und Schulangelegenheiten beschäftigt, bilden diese in der städtischen Behörde ein einzelnes Gebiet, das dadurch weit mehr von zufälliger Neigung und Befähigung abhängig wird. Während die Staatsbehörde trotz ihrer Zusammensetzung aus individuell verschiedenen Elementen immer eine Einheit auf derselben Basis und von demselben Principe durchdrungen bildet, ist eine solche geistige Einheit der Communalbehörde gleichfalls weniger in dem Wesen der Sache begründet, als eine zufällige Erscheinung, und wie wäre nun gar anzunehmen, dasz vier oder fünf Magistrate überall

principiell einverstanden seien! Endlich hat das Ministerium vermöge seiner in jeder Beziehung höheren Stellung von vornherein weit höhere, allgemeinere Gesichtspunkte, während die Communalbehörde am einzelnen haftet.

Zu diesen Momenten, in welchen schon nicht wenig liegt, kommt nun ganz besonders noch die aus jenem Verhältnis hervorgehende Stellung der Gymnasiallehrer hinzu. Wer wollte aber leugnen, dass im Schulwesen unendlich viel auf die Lehrenden ankommt? Vielleicht sind nirgends die wolmeinendsten Ansichten der Behörde leichter gehindert, die trefflichsten Gesetzbvorschriften leichter paralysiert als in der Schule. Es lässt sich in vielen Stücken sagen: was die Lehrer hindert, hindert die Schule überhaupt. Insofern nun unsere Gymnasien hinsichtlich ihrer Zugänglichkeit für die dem Lehramte sich widmenden in zwei Abtheilungen zerfallen, erschwert sich die Lage der Anstellung suchenden und auch der angestellten nicht wenig. Die Hälfte der Gymnasialstellen wird von den städtischen Schulbehörden besetzt. Nicht, dass diese sich unfähige oder unwürdige aussuchten; entfernt sei solcher Gedanke! Aber natürlicherweise haben sie bei der Besetzungsfrage einen engeren Gesichtskreis, indem sie Stadt- oder Provinzkinder bevorzugen und überhaupt leichter Sonderinteressen Raum geben. Das natürlichste wäre, dass sich der städtische Schulvorstand an die mit den Lehrkräften des Landes vertraute Oberbehörde wendete mit dem Gesuche, die geeignetsten Persönlichkeiten zu bezeichnen. Ob das geschieht, können wir freilich nicht wissen, aber man möchte fast zweifeln. Nun entscheidet das Rathscollégium oder die Gymnasialcommission nach eigenem Ermessen oder nach dem Gutachten des Directors: dabei sind doch allerlei Fälle möglich, die nicht erfreulicher Art sind. Mag es auch selten vorkommen, aber denkbar ist doch, dass auf diese Weise gelegentlich einmal der Eintritt von Elementen gehindert wird, die einem Collegium recht wol thun würden. Das ist wenigstens gewiss, dass es bei den städtischen Gymnasien kaum möglich ist, die Concurrenz mit einem speciell einheimischen anzuhalten. Jedenfalls erschwert sich eine gleichmässige Berücksichtigung der aufstrebenden Kräfte und leicht steht der ältere Candidat hinter dem jüngeren durch die localen Verhältnisse begünstigten Bewerber zurück.

Es müssen nun eine Reihe von Candidaten übrig bleiben, welche ihre Hoffnung auf die vom k. Ministerium aus zu besetzenden Stellen setzen. Zu allen Zeiten werden Candidaten oder Lehrer an nicht öffentlichen Anstalten übrig bleiben, denen eine Bitte um Berücksichtigung zusteht. Da nun das Ministerium nicht den engen Gesichtskreis der städtischen Verwaltung kennt, wird es jedenfalls bei der Besetzung seiner Stellen diese Candidaten, sofern sie sich sonst tanglich erweisen, berücksichtigen. Daraus folgt unmittelbar, dass die Aussichten der untern Gymnasiallehrer an den städtischen Schulen sich verringern; denn gesetzt, dass die Oberbehörde den Lehrer an einer nicht ministeriellen Anstalt zu befördern gedenkt, so kann dem

leicht im Wege stehen, dasz sie dabei die Interessen der noch nicht angestellten benachtheiligen müste, weil die neue entstehende Vacanz ihr nicht zur Verfügung steht. Es folgt darans weiter, dasz in der Regel — Ausnahmen treten natürlich überall ein — bei Erledigung höherer Schulstellen innerhalb ministeriellen Patronates die Lehrer an andern Staatsanstalten eher bedacht werden, als die Lehrer an den städtischen Gymnasien.

Das kann nun keine andere Folge haben, als dasz das Lehrercollegium der städtischen Schule, indem an anderweitige Versetzung nicht wol zu denken ist, sich auf das ascendieren beschränkt sieht. Darum wird es bei jeder eintretenden Vacanz alle möglichen Mittel in Bewegung setzen, um zu verhindern, dasz eine neue Kraft in die Mitte geschoben wird, es wird nach oben herauf drängen, ja es wird sogar, wenn etwa die 3. Lehrerstelle vacant wird, der 4. Lehrer um der nachfolgenden willen sich gezwungen sehen, auf eine Ascension Anspruch zu machen, damit die übrigen folgen. Bisweilen wird es freilich unmöglich sein, einen Posten durch Ascension auszufüllen, aber was wird dazu gehören, um diese Ueberzeugung zur Geltung zu bringen? Wird doch der einsichtsvollste und wolmeinendste Director bis an die äusserste Grenze der Möglichkeit im Interesse seiner Collegen gehen. Wie viel bleibt aber zwischen einem Zustande, der noch allenfalls erträglich, und einem Zustande, wie man ihn wünschen musz, in der Mitte liegen? Dasz also die städtischen Gymnasien das Bestreben haben, so lange es nur irgend thunlich ist, sich unten zu ergänzen, ist begreiflich, und es wäre unbillig, sich darüber zu wundern.

Wenn aber ja die Gewisheit eintreten sollte, dasz mit der Ascension nicht oder nur bis zu einem gewissen Punkte durchzudringen sei, dann entschlieszt man sich gewis am schwersten zur Befürwortung eines inländischen Candidaten; dann ist eine von auswärts hergeholte Persönlichkeit viel erwünschter, weil das weniger verletzend aussieht. So vortrefflich es nun auch ist, fremde Kräfte heranzuziehen, wo die im Lande befindlichen entschieden nicht ausreichen, wie stehen sich solchem Eintritte fremder gegenüber die jüngeren, denen mit jeder solchen von auszen her besetzten Stelle ein Theil ihrer Lebensaussichten schwindet? Denn in das Ausland zu gehen ist für jeden, der eine wirkliche Anhänglichkeit an den Boden besitzt, dem er durch Geburt und Erziehung angehört, keine so ganz leichte Sache. Es ist auch äusserlich nicht so leicht. Einem Lehrercollegium ist aber vor allem zu wünschen, dasz es vor jeder Stagnation bewahrt werde. Die Erfahrung hat gezeigt, dasz davor nichts besser schützt, als die bisweilen eintretende Durchdringung mit frischen kräftigen Elementen. Dazu dient eine Versetzung der Lehrer von dem einen Gymnasium an das andere, die freilich nicht zu oft eintreten, aber auch nicht so zur Unmöglichkeit werden darf, wie an unsern städtischen Gymnasien. Diese rettet zugleich vor dem absoluten Ascensionsprincip, fördert die besseren Talente, bewahrt von Mismut

und Erschlaffung. Bei dem Eintritte neuer Lehrkräfte aber ist es wünschenswerth, dasz dieselben nicht immer an der untersten Stelle sich ansetzen; denn ist schon eine Stagnation vorhanden, so wirkt diese leichter auf den untersten Lehrer, als dasz dieser eine Gegenwirkung ausüben könnte.

Vieles von dem, was wir gesagt haben, liesze sich an einzelnen Verhältnissen nachweisen: wir dürfen aber unsere Betrachtung um so weniger dahin ausdehnen, als wir weniger den ausübenden Persönlichkeiten, als der Lage der Dinge die Schuld beimessen möchten. Aber den Unterschied zwischen der gesamten Lage der Fürstenschulen und der meisten staatlichen Gymnasien überhaupt und der städtischen Schulen kann man wol nicht verkennen. Wenn aber die unvortheilhaften Zustände der letzteren durch den zweckmässigeren Zustand jener nicht vollständig ausgeglichen wurden, wenn jene nicht im Stande waren, der Abnahme der Sympathien der sächsischen Bevölkerung für das Gelehrtenschulwesen und den klassischen Humanismus genügend entgegenzuwirken, so darf man nicht übersehen, dasz die Landesschnlen geschlossene Anstalten mit beschränkter Schülerzahl sind, und dasz die Gymnasien zu Zwickau und Plauen erst vor kürzerer Zeit an den Staat übergiengen und das eine der letztgenannten sich notorisch in einer nicht ganz befriedigenden Lage befand.

Wir gehen gleich zu dem zweiten Punkte über, der mit dem ersten theils zusammenhängt, theils gleichfalls besonders auf die städtischen Gymnasien Anwendung leidet: das unzuweckmässige Klassenlehrersystem der städtischen Gymnasien in seiner traditionellen, nicht gesetzlichen Stabilität. Gegen den Grundsatz, dasz jede Gymnasialklasse ihren Klassenlehrer, Ordinarius, habe, wird wol niemand etwas einwenden, vielmehr ist es eine didaktisch und paedagogisch heilsame, ja nothwendige Einrichtung. Denn ebenso wie namentlich in den untern Klassen der Lehrplan einen Schwerpunkt in einem Lehrobject verlangt, bedarf es auch einer in der einzelnen Klasse vorzugsweise wirkenden Persönlichkeit: je niedriger die Klasse, desto dringender ist diese Forderung. Freilich musz auf dem Gymnasium das Fachlehrersystem neben dem Klassenlehrersystem hergehen; es handelt sich nur um eine angemessene Verbindung beider. Nicht diesen Grundsatz also, dasz jeder Lehrer, namentlich des philologischen Gebietes, eine Klasse besonders führen und in derselben vorzugsweise beschäftigt sein soll, greifen wir an, sondern seine falsche Behandlung. Hier stellt sich recht deutlich heraus, dasz das beste System durch falschen Gebrauch schädlich wird, und dasz die besten Vorschriften unwirksam werden.

An unsern Gymnasien, namentlich städtischen, ist nemlich Rangordnung, Ordinariatsstellung und Gehaltbezug miteinander eng verbunden. Nun besagt zwar unseres Wissens die Lehrerinstruction, dasz jeder Lehrer die ihm vom Rector übertragenen Stunden zu geben hat, was darauf schlieszen lässt, dasz dem leitenden die Verwendung der

Lehrkräfte in einer angemessenen Weise überlassen werden soll. Aber die Praxis weisz von diesem schönen Grundsatz, der, sich in gehörigen Schranken bewegend, vortreffliches bewirken würde, seltene Anwendung. Es ist unvermeidlich, dasz der letzte Lehrer Ordinarius der letzten Klasse wird, und höchstens in der nächst vorangehenden noch unterrichtet, und so rückt er nun in Gehalt, Rang und Ordinariat zugleich vor. Das gibt, wenn Veränderungen im Lehrercollegium lange auf sich warten lassen, eine Stabilität, die über das rechte Masz hinausgeht. Dabei wird der individuellen Befähigung gar keine Berücksichtigung geschenkt; wer in Tertia war, musz dann, wenn eine Ascension stattfindet, nach Secunda, will er sich nicht auch in Gehalt und Rang überspringen lassen. Und in welcher Weise ist die Befähigung zu lehren und zu wirken verschieden! Während ferner jeder Unterricht im Grunde gleich viel Werth hat, bildet sich so eine ganz falsche Werthschätzung, indem jeder nur nach den obern Klassen hinaufschielt, weil mit dem Unterricht in diesen, wenigstens in den alten und der deutschen Sprache, auch die Gehaltverbesserung, und zwar nur durch jenen, kommt. Wie nachtheilig wirkt das auf die jüngern Lehrer, welche meist voll wissenschaftlichen Eifers, oft mit reichem wissenschaftlichen Materiale eintreten, wenn sie nun so gut wie keine Aussicht haben, je nach Secunda oder Prima zu gelangen! Oben, bei den älteren Lehrern, fehlt der Sporn, unten, bei den jüngeren, ermattet die Lust, zumal wenn der Gehaltunterschied ein gar zu unverhältnismässiger ist. Dabei aber musz man noch bedenken, dasz, wenn die Gymnasien einen faulen Fleck, so zu sagen, haben, dieser darin liegt, dasz sie das didaktische Element zu sehr, das paedagogische zu wenig betonen. Fragt man aber, was einem jungen Manne leichter wird, den Xenophon oder Vergil zu erklären, oder Knaben von 10—11 Jahren geistig und sittlich zu führen, so ist doch wol die Antwort nicht schwer. Für den Unterricht thut die unmittelbare geistige Frische verbunden mit tüchtiger Vorbereitung viel, ja oft mehr als lange Praxis, vermöge des Eindrucks, den diese Frische auf den Sinn des Jünglings hervorbringt; paedagogisch aber kann sich niemand vorbereiten, indem hier neben der eigenthümlichen Begabung die allmählich gesammelte Erfahrung wirkt. Denn dabei kommt es auf die gesamte religiös-geistig-sittliche Natur an, nicht blosz auf das Wissen. Wer aber möchte mehr von sich sagen, als dasz er langsam, in allmählicher Entwicklung, vielleicht selbst durch heftige Krisen fortschreite und niemals zu einem Abschlusz voller Befriedigung komme?

Jenes Klassenlehrersystem nun, indem es Rangstellung, Gehaltbezug und Unterrichtskreis zusammenwirft, verhindert die Schule durchaus, von der eigenthümlichen Begrabung des einzelnen den möglichsten Vorthail zu ziehen. Der Schule kommt auf diese Weise weder der besondere Studienkreis des einzelnen zu gute, noch die besondere didaktische Begabung, noch die paedagogische Tüchtigkeit. Die ersten Lehrer werden ihre gesammelte reiche Erfahrung, — dasz

sie pädagogisch tüchtig sind, müssen wir hier voraussetzen — niemals in den untern Klassen, wo es sich vor allem um das Erziehen mit handelt, verwenden, der jüngste Lehrer, der bis vor kurzer Zeit nur in der Wissenschaft lebte, wird stets nur da arbeiten, wo es vor allem einer pädagogischen Erfahrung, einer Bekanntschaft mit Kind und Kindesnatur bedarf. Fügen wir nun noch hinzu, was wir später noch auseinander zu setzen gedenken, dass die Gymnasien überhaupt am Mangel der pädagogischen Behandlung ihrer Aufgabe leiden, so wird es wol erklärlich sein, wenn wir die feste Ueberzeugung hegen, dass jenes doch gewis nichts weniger als pädagogische Verfahren in der Vertheilung der Lehrkräfte verbunden mit dem Ascensionsprincip und der Unbeweglichkeit einzelner Schulcollegien keinen günstigen Einfluss auf die Lage der sächsischen Gymnasialstudien ausgeübt hat.

Anderwärts steht die Sache anders. So liegt z. B. im Großherzogthum Hessen den Directoren die Vorschrift vor, die Lehrer innerhalb der durch ihre Qualification gegebenen Schranken nach bestem Wissen und Gewissen zu beschäftigen. Auch in Preussen schließt das Klassenlehrersystem durchaus nicht aus, dass der besondern Befähigung Spielraum gegönnt wird. In Frankreich aber hat das starre Klassenlehrersystem (vgl. Holzapfel über das französ. Unterrichtswesen) zu einer völligen Stagnation geführt. Uebrigens befinden sich auch einzelne sächsische Schulen in einer entschieden bessern Lage, so namentlich die Landesschulen.

Noch eines Uebelstandes, der aus den gemischten Patronaten hervorgeht, wollen wir Erwähnung thun: es ist dies die grosse Ungleichheit der Besoldungen, welche bei der geringen Zahl der Gymnasien um so unvortheilhafter ist. Freilich werden Ungleichheiten nie ganz verschwinden, aber wären die Gymnasien in einer Administration vereinigt, würde doch auch hierin sich vieles ausgleichen lassen.

Gewis ist diese Lage der Dinge dem Scharfblick der Regierung nicht entgangen und Gegenstand ihrer Erwägungen geworden. Darauf deutet schon die in den letzten Jahren bewirkte Uebernahme einzelner Gymnasien hin. Freilich wird, wenn eine Vereinigung aller dieser Anstalten unter der unmittelbaren Leitung der Oberbehörde bezweckt wird, dies weder schnell, noch leicht zu bewirken sein. Aber der Wunsch wird ausgesprochen werden dürfen, dass es mit der Zeit dahin kommen möge, auf dass Sachsen seinen alten guten Ruhm in diesem Gebiete nicht erbleichen sehe.

Wir gehen zum dritten Punkte über, der praktischen Lehrprobe der Schulamtschüler.

Es ist gewis im Schulwesen eine der schwierigsten und wichtigsten Aufgaben, für das heranwachsen tüchtiger Lehrkräfte Sorge zu tragen. Hierbei machen sich zwei Forderungen vorzugsweise geltend: einmal die einer tüchtigen wissenschaftlichen Bildung, und zweitens die einer speciellen didaktischen Vorbereitung.

Die erste Anforderung liegt ausserhalb der Grenzen unserer Be-

trachtung: sie gehört der Universität, besonders der philosophischen Facultät derselben an. Die Tüchtigkeit dieser wird für die Tüchtigkeit der zu bildenden Kräfte eine der ersten Bedingungen sein, da man nicht von der Voraussetzung ausgehen kann, der einzelne studierende bringe den grössern Theil seiner Studienzeit auf fremden Universitäten zu. Es heisst zwar die Bedeutung der Vorlesungen und der Anleitung überschätzen, wenn man meint, von ihnen gehe aller Gewinn aus, indem es auf der einen Seite gar sehr auf die Tüchtigkeit der Schulbildung und der häuslichen Erziehung, auf der andern auf den Fleisz und die Begabung des studierenden ankommt, und sicher nicht nur die Richtung der Zeit in religiöser, wissenschaftlicher, socialer Beziehung, sondern auch die specielle Gestalt dieser Richtungen in der einzelnen Universitätsstadt bedeutende Einwirkung äuszert.

Den Abschluss der wissenschaftlichen Lernzeit bildet nun das Examen für das Lehramt, das selbstverständlich in der Universitätsstadt selbst abgehalten wird. Auch über die Einrichtung dessen erlauben wir uns nur den Wunsch auszusprechen, dass jede Lehrerprüfung in Verbindung mit einer Religionsprüfung geblieben sein möchte, und daran möchten wir noch den Zweifel knüpfen, ob die Oeffentlichkeit des mündlichen Examens eine besondere Nothwendigkeit sei. Diese Prüfung steht doch erst an der Schwelle des öffentlichen Lebens, nicht in demselben, und da es nicht eine gewöhnliche Schulprüfung, sondern ein Examen ist, von dem für den examinanden manches abhängt, liesze sich vielleicht fragen, ob jeder zu prüfende für eine solche Oeffentlichkeit gleich befähigt ist.

Man hat bisher mit dieser wissenschaftlichen Prüfung eine praktische Lehrprobe verbunden. Es ist ganz gewis, dass eine Prüfung des Lehrers stattfinden musz, denn wie viele tüchtige Gelehrte gibt es, welche sich für die Schule nicht eignen! Eine solche praktische Prüfung, welche ergibt, welche didaktische und paedagogische Befähigung der Candidat besitzt, wird also jedenfalls vorgenommen werden müssen. Es ist also nicht die Sache, welche uns vielmehr sehr nothwendig erscheint, sondern ihre bisherige Gestalt, gegen welche wir einige Bedenken äuszern möchten. Denn ist es wol nach dem bisherigen Bildungsgange des examinanden zu erwarten, dass er überhaupt schon unterrichten kann? Er hat wissenschaftliche Kenntnisse gesammelt, auch wol paedagogische Vorlesungen gehört und im Seminar interpretiert, vielleicht auch erfahren, wie in dem oder jenem Fache zu unterrichten ist, — aber dass er schon unterrichtet hat, ist wenigstens nicht voranzusetzen. Es ist das ganz sicher ein Mangel in dem Bildungsgange für das höhere Lehramt, dass es an praktischer Uebung fehlt. Man hat zu diesem Zwecke vorgeschlagen, das philologische Seminar mit einem Gymnasium so zu verbinden, dass die Seminaristen einen Theil des Unterrichts besorgten. Das ist nun zwar sehr freundlich für die jungen Philologen, aber desto unfreundlicher gegen die Schuler gedacht, an denen herum experimentiert

werden soll. Wir möchten deshalb sagen, die Universität habe auch dem künftigen Lehrer noch keine Praxis, sondern nur die wissenschaftliche Ausbildung zu geben. Denn gesetzt, man gründete auch einige Seminarstellen, welche mit einer Anzahl von Unterrichtsstunden an einer der Leipziger Schulen verbunden wären, so wird das erstens Kosten verursachen, und zweitens sich immer nur auf einige Seminaristen erstrecken, drittens aber, wenn es von erheblichem Nutzen sein sollte, sehr viele Schwierigkeiten herbeiführen. Kann nun aber, wie die Sachen jetzt stehen, von einer vorangegangenen Lehrpraxis des Candidaten füglich nicht die Rede sein, so scheint die Bedeutung jener Lehrprobe sehr zweifelhaft. Es kommt noch dazu, dass sie im Prüfungslocale, nicht in der Schule abgehalten wird. Zwar macht die Schulstube nicht den Lehrer, aber sie gehört zu ihm; da erwacht die pädagogische Natur und äussert sich unwillkürlich.

So wie die Universitätszeit für den künftigen Lehrer die Zeit der wissenschaftlichen Ansrüstung, so scheint uns das Probejahr die Zeit des praktischen lernens, theils durch das eigene unterrichten, theils durch das zuhören beim Unterrichte anderer. So wie das wissenschaftliche Examen am Schlusse der Universitätszeit steht, meinen wir, müsste das praktische Examen am Schlusse des Probejahres stehen. So wie jenes von den Professoren abgehalten wird, welche die Vertreter der wissenschaftlichen Gebiete sind, müsste das praktische Examen vor der Behörde stattfinden, welche die gesamte Ausübung des Berufes leitet, vor dem Ministerium selbst. Sollten nicht alle theilhaftigen gewinnen? Der Candidat, der dadurch an das Probejahr in einer noch ganz andern Weise gewiesen wird, der zugleich eine Gelegenheit erhält, sich über seine Brauchbarkeit vor der Behörde unmittelbar auszuweisen, von der er seine Verwendung im Leben zu erwarten hat? Die Behörde, welche dadurch nicht nur alle ihre heranwachsenden Kräfte, sondern auch den Grad ihrer Verwendbarkeit und die Art ihrer besonderen Befähigung genau kennen lernt? Die Schule überhaupt, welche ja durch das, was jene gewinnen, mit gewinnen muss? Auch scheint eine praktische Schwierigkeit nicht vorzuliegen; denn würden die wissenschaftlichen Prüfungen in Leipzig jedes Semester kurz vor dem Schlusse gehalten, so würden alle Probejahre mit einem Semester beginnen und also auch praktische Prüfungen nur zweimal im Jahre stattfinden. Da aber Dresden zwei Gymnasien und zwei Realschulen hat, ein drittes Gymnasium sich in der Nähe befindet, würde es wol leicht sein, an einer dieser Schulen die praktische Prüfung vorzunehmen, die dann freilich umfänglicher sein müsste, als die bisherige.

Es sei gestattet, schliesslich noch einmal den Inhalt unserer Betrachtungen in einigen kurzen Sätzen zusammenzufassen:

1) Die Realschule, welche der mangelhaften Erscheinung und nicht genügenden Durchbildung des Humanismus im vorigen und in diesem Jahrhunderte früher ihre Entstehung, jetzt ihre Ausbreitung dankt,

nächst dem aber durch den gesamten Realismus des modernen Lebens in seiner wolthätigen und unwolthätigen Richtung begünstigt wird, hat als selbständige neben dem Gymnasium von unten auf bestehende Bildungsanstalt nicht die Fähigkeit ihre Schüler in einer jenem entsprechenden Weise auszubilden. Denn sie besitzt innerhalb des ihr eigenthümlichen Lehrmaterials kein ausreichendes formales Bildungsmittel und tritt darum leicht in ihren Leistungen selbst auf dem realen Gebiete hinter das Gymnasium zurück. Durch eine gründliche Betreibung der lateinischen Sprache aber geht sie aus dem realen in einen halb-gymnasialen Charakter über und geräth dadurch um so stärker in die Unsicherheit ihres Wesens, zwischen einer allgemein bildenden Anstalt und einer Fachschule hin und her schwankend.

2) Das Gymnasium wird, wenn es den realen Unterricht in angemessener Weise behandelt und zugleich durch eine energischere Förderung der Schüler innerhalb der Schule und bei geringerer Ueberbürdung derselben mit häuslicher Arbeit die Selbstthätigkeit und den Bildungstrieb der lernenden mehr belebt als unterdrückt, recht wol sich auch für solche Schüler eignen, welche nicht die Universität besuchen, sondern früher in eine Fachschule oder in die Praxis übergehen. Theils aber, weil die Realschulen historisch geworden sind, theils auch weil die Zeitstimmung nicht unberücksichtigt bleiben kann, empfehlen sich unter den Realschulen diejenigen, welche in Gemeinschaft mit dem Gymnasium bestehen, so dasz erst nach einem gemeinschaftlichen Cursus in den untern Klassen (wo möglich erst nach dem vollen Cursus der Quarta) beide Richtungen, von da an sich selbständig weiter entwickelnd, auseinander gehen.

3) Zu dem Aufschwunge des Realschulwesens in unserm Lande hat neben den allgemeinen Zeitverhältnissen und der industriellen Cultur Sachsens die eigenthümliche Lage der Gymnasialstudien mitgewirkt, indem die Verfassung eines Theiles unserer Gymnasien dieselbe in die Gefahr bringt einer gerade die Schulen leicht ergreifenden Stagnation und unpaedagogischer Praxis anheimzufallen. Wenn ferner von vielen Seiten und wol mit Recht eine stärkere Betonung des paedagogischen Elementes im Stande der Gymnasiallehrer gewünscht wird, so könnte wol einem solchen Wunsche eine Umgestaltung des praktischen Theiles des Lehramtsexamens entgegenkommen, indem diese praktische Prüfung an das Ende des Probejahres und vor eine andere Behörde verlegt würde.

4) Vermöge seiner historischen Bedeutung, als ein Hauptfactor im deutschen Geistesleben, sowie wegen seiner innern idealistischen über das Leben und die Materie erhebenden, zu Genügsamkeit und Resignation, zu Pietät und Sittlichkeit erziehenden Kraft hat der Humanismus, welcher auf der Basis eines positiven christlichen Glaubens und Bekenntnisses ruht, nicht nur vollgiltigen Anspruch auf Unterstützung und Förderung, sondern er ist auch unzweifelhaft eines der ausgiebigsten und kräftigsten Mittel, zur Hebung des ganzen Lebens der Gegenwart und zur Paralyisirung der materialistischen Richtungen in

allen Gebieten einen echten Idealismus in christlichem Sinne hervorzurufen und zu beleben. In diesem Sinne ist er befähigt zu wirken und wird als ein solcher Factor im Bildungsbewusstsein der deutschen Nation bleiben, wenn auch seine äussere Erscheinung hie und da hinter der durch sein Wesen bedingten Aufgabe zurückbleibt. Um so mehr aber bedarf er allseitiger Anerkennung, Aufmunterung, Läuterung, als schon die historische Betrachtung zeigt, dass bisher immer der Kampf gegen das klassische Alterthum dazu diene, den Klassicismus oder Humanismus aufs neue zur Geltung, wenn auch in weiterentwickelter Gestalt, zu bringen.

Dresden.

F. Paldamus.

3.

Zu Xenoph. Anab. III 4 19—23.

Herausgeber und Militärpersonen haben die bezeichnete Stelle besprochen und zu erläutern gesucht; bei alle dem aber sagt noch Matthiae in seiner Ausgabe: 'Die folgenden §§ sind sehr dunkel. Weder die Ursachen, warum die bisherige Marschordnung unzweckmässig war, noch die Art und Weise, wie sie verbessert ward, ist deutlich auseinander gesetzt. Vermuthlich ist der Text hier vielfach verdorben.' Ich kann diesem Urtheile nicht beistimmen, was Matthiae vermiszt ist wenn auch kurz ausgesprochen. Die Hauptsache für das Verständnis namentlich der § 19 und 20 ist, sich vor der Ansicht zu hüten, als sei alles nach den Regeln der Taktik vorgenommen, und danach diese §§ durch bildliche Darstellung veranschaulichen zu wollen. Köchly und Rüstow, denen man, was die Stellung der einzelnen Truppenkörper betrifft, in der Anordnung des Vierecks während eines Marsches durch die Ebene vollkommen beistimmen musz (vgl. § 26 und 43), haben S. 186 in der Fig. 79 und dann in § 45 Seite 187 den Durchmarsch durch ein Defilée so erläutert, dass dabei durch Rechts- und Linksabmarsch die schönste Ordnung bewahrt wird und ein Nachtheil nur in der Oeffnung der Tête und der Queue bestehen soll. Auf unsere Stelle kann jedes taktische Manöver nicht angewandt werden und haben die genannten Vf. gewis absichtlich alles citieren derselben vermieden. Bei Xenophon herrscht beim defilieren keine Ordnung, sondern Unordnung, es geht aus der ganzen Darstellung hervor, dass Xenophon und seine Mitstrategen das defilieren mittelst eines Links- und Rechtsabmarsches der Tête nicht kennen. Bei Xenophon rückt vielmehr das Viereck mit der ganzen Breite seiner Front vor das Defilée; daselbst beginnen die Seiten sich nach der Mitte zu zusammen zu ziehen (*συνκρίπτειν*); dabei löst sich, weil jeder je eher je

lieber hindurch zu kommen suchte (ἔσπευδεν ἕκαστος βουλόμενος φθάσαι πρῶτος) jede Ordnung und feste Geschlossenheit des Vierecks auf, es entsteht ein allgemeines drängen und stossen von allen Seiten, von hinten nach vorn und in diesem Gedränge werden namentlich die Hopliten von ihren Stellen gedrängt (ἐκθλίβονται) und das Viereck kommt auf der andern Seite in so gründlicher Verwirrung (ταραττομένους) an, dasz viele der herausgedrängten weit von ihren Plätzen zerstreut waren (διασπᾶσθαι) und in Folge dessen das Viereck selbst nicht wieder sofort auf allen Seiten geschlossen war und κενὸν γίνεται τὸ μέσον τῶν κεράτων.

Es besteht somit die Unzweckmässigkeit der bisherigen Marschordnung einfach darin, dasz nicht bestimmt war, welcher Theil des Vierecks bei einem Defilée zur Verminderung der Front abzubrechen und zu warten habe.

Sollte Abhülfe werden, so musste das unzeitige, Verwirrung hervorbringende vordrängen aller auf einmal vermieden und durch ein taktisches Mittel jene Verkleinerung der Front erzielt werden.

Zu diesem Zwecke werden 6 Lochen gebildet, von denen nach § 43 drei an der Tête, drei bei der Nachhut stehen. Ihre Bestimmung ist vor einem Defilée zurückzubleiben und erst nach dem geordneten Durchmarsche des übrigen Heeres sich wieder der Queue anzuschliessen. Allerdings sagt Xenophon nicht, wie jenes ὑπέμενον ὕστεροι taktisch ausgeführt ist, aber deshalb ist die Stelle nicht dunkler und ebenso wenig nicht verdorben, als viele andere, an denen wir eine ausführlichere Beschreibung der taktischen Einrichtung vermissen (z. B. über ὄρθιοι λόγοι); Xenoph. schreibt nicht eine Taktik, sondern für der Taktik kundige Griechen.

Köchly und Rüstow haben S. 188 ein taktisches Manöver aus unserer Stelle (§ 21—23) entwickelt und durch Fig. 80 veranschaulicht, aber ihre Darstellung: 'Kam man an ein Defilée, so eilten die 3 Compagnien der Tête voran, die Flanken zogen sich nebeneinander durch' usw. ist gegen Xenophons ausdrücklichen Ausspruch; 'dasz sie zurückblieben'. Ich glaube deshalb, dasz auch hier nicht an ein besonderes taktisches Manöver, durch welches die 3 Compagnien der Tête vorn blieben, zu denken, vielmehr ganz einfach anzunehmen ist, dasz dieselben vor einem Defilée aus der Mitte der Front heraus zur Seite treten und so den Seiten (ὥστε μὴ ἐνοχλεῖν τοῖς κέρασι) Raum zum zusammenrücken verschaffen. Während sie so den gedrängter marschierenden Seiten auch zum Schutze gegen die nachrückenden Feinde dienen können, lassen sie die Seiten an sich vorüberziehen, schliessen sich den aus der Queue zurückbleibenden an und ziehen mit diesem dem Viereck nach, in dessen sich öffnende Seiten sie nun vereinigt als Queue einrücken. Will man aber ein abbrechen der Seiten mehr nach den strengen Regeln der Taktik in § 21—23 suchen, so müssen wir uns die 6 Lochen während des Marsches durch eine Ebene entweder nach Fig. 1 an den äuszern oder nach Fig. 2 nach den innern Seiten des Vierecks aufgestellt denken.

Fig. 1.

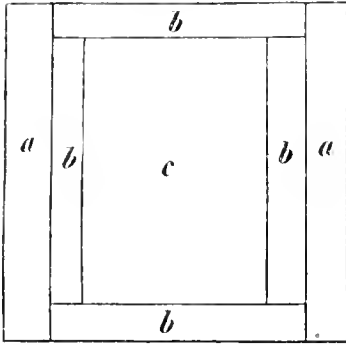
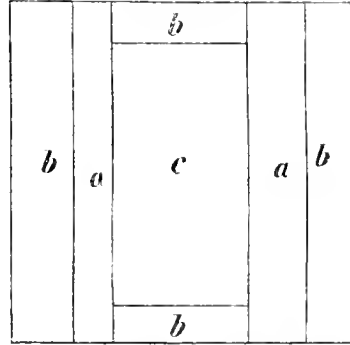


Fig. 2.



In diesen und den folgenden Figuren bezeichnen die Buchstaben dasselbe und zwar a die Stellung der 6 Lochen, b die übrigen Hopliten, c Trosz und Leichtbewaffnete.

Welche von beiden Stellungen die richtige sei, möchte schwer zu entscheiden sein; wegen der Worte *ἐξωθεν τῶν κεράτων* könnte die Stellung Fig. 2 die richtigere sein, aber wegen der bequemerer Ausführung und nach Analogie der heutigen Taktik empfiehlt sich die Stellung nach Figur 1. Bei Annahme von einer der beiden Stellungen würde der fernere Verlauf des durchdefilirens im ganzen derselbe und etwa folgender sein.

Kommt nemlich das Viereck vor ein Defilee, so bleiben die 6 Lochen auf das Commando ihrer Führer stehen (*ὑπέμεινον ὅστεροι*) und lassen die übrigen Theile des Vierecks an sich vorüber hindurch ziehen. Bildlich dargestellt würde Fig. 3 das zur Hälfte etwa im Defilee, zur Hälfte noch vor demselben befindliche Viereck und die Stellung der 6 Lochen bei Annahme von Stellung Fig. 1 veranschaulichen; Figur 4 dasselbe bei Stellung nach Figur 2.

Fig. 3.

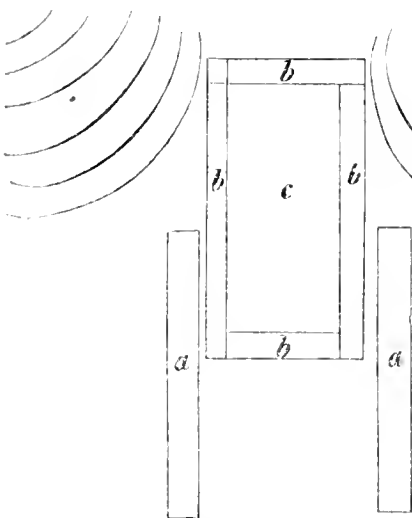
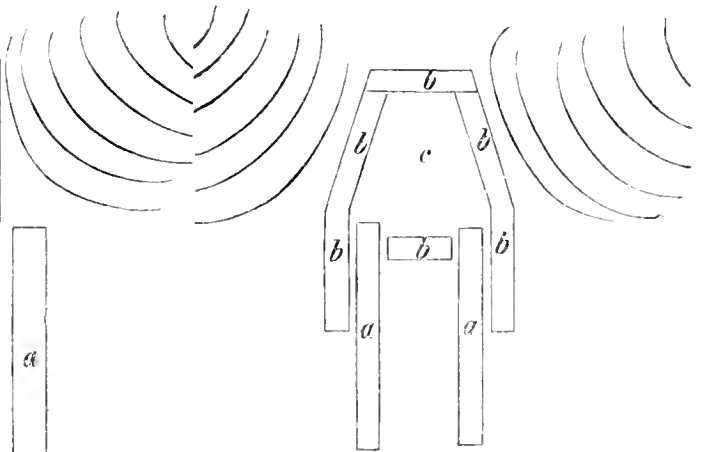
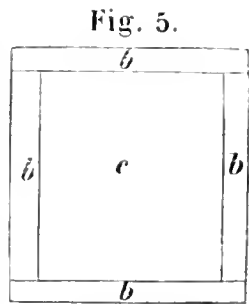


Fig. 4



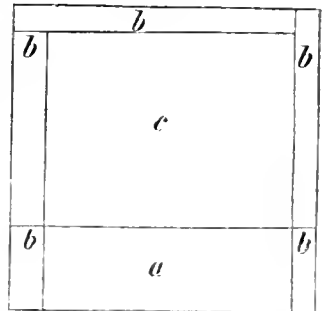
Der Vorbeimarsch geschieht in der besten Ordnung, denn, sagt Xenophon: *οὐκ ἐταράττοντο, ἀλλ' ἐν τῷ μέρει οἱ λοχαγοὶ διέβαινον.* —

Sind die Columnen des Vierecks vorüber, so schließen sich die 6 Lochen aneinander und marschieren hinter demselben nebeneinander auf (*τότε δὲ παρῆγον πτλ.*), so dasz die jetzige Stellung sich durch Fig. 5 veranschaulichen läßt.



Da nun aber das vorrückende Viereck jedenfalls eine beträchtliche Tiefe hatte, so war es nicht möglich, dasz die 6 Lochen etwa durch schnelleren Schritt ihre alte Stelle im Viereck (sei es nun auf den beiden äuszern Seiten nach Fig. 1 oder an den innern nach Fig. 2) wieder einnehmen konnten. Um ihnen jedoch einen Platz im Viereck zu sichern, trennen sich nach dem Durchmarsche die Seiten desselben an der Quere und die 6 Lochen rücken in diesen Zwischenraum und nehmen so die Stellung von Fig. 6 ein. Diese Stelle behalten sie bis das eigentliche Viereck wieder hergestellt werden soll (*καὶ εἴ που δέοι τι τῆς φάλαγγος*). Wahrscheinlich machte zu diesem Zwecke das Heer einen kurzen Halt, denn viel Zeit konnte der Wechsel der Stellung nicht wegnehmen, da sie (*ἐπιπαρήσαν οὗτοι*) in der Nähe, bei der Hand waren.

Fig. 6.



Auf diese Weise habe ich mir die Stelle deutlich zu machen gesucht, doch irren ist menschlich und deshalb würde es mir lieb sein, wenn andere meine Darlegung prüften und ihre abweichenden Ansichten recht bald in diesen Blättern mittheilten.

Clausthal.

F. Vollbrecht.

4.

F. W. Leuze: Lehrgang der griechischen Syntax. Für Schulen und zum Privat-Gebrauch. Tübingen bei Moser 1855. VI u. 198 S. 8.

Das Buch, welches nach der auf der Rückseite des Umschlages abgedruckten Ansicht des Verlegers 'abweichend von allen seither angewendeten Methoden seinen Gegenstand behandelt' und 'an der Hand eines bestimmten aus einigen griechischen Klassikern gewählten Stoffes eine stufenmässige Entwicklung der für den Schüler gewöhnlich so schwierigen Syntax bietet', besteht aus zwei Abschnitten. Der erste enthält nach einer Einleitung über die nothwendigen Begriffe aus der Satzlehre in 11 Lectionen als Grundlage die Lebensregeln des Isokrates, denen nach der Zusammenstellung der Regeln von

S. 55—69 in 8 Lectionen Stoff zur Anwendung dieser Regeln nebst einem Wörterverzeichnis folgt.

Der zweite Abschnitt enthält nach einigen nothwendigen stilistischen Vorbegriffen, die einige Hauptunterschiede des deutschen und griechischen Periodenbaues, Rangordnung und Stellung der Sätze und Wörter (Chiasmus und Anaphora) und ähnliches behandeln, in 14 Lectionen Stücke aus Plutarch, Isokrates und Lukian, denen sodann wiederum 12 theils lateinische theils deutsche Stücke zum übersetzen ins Griechische zur Anwendung der gefundenen Regeln folgen.

Die Behandlung der griechischen Stücke ist in beiden Abschnitten dieselbe. Unter jeder Lection finden sich nemlich Anmerkungen, in denen nach der Auswahl des Verfassers die syntaktischen Verhältnisse kurz erläutert werden, wobei derselbe mit dem einfacheren beginnt und von Lection zu Lection zu schwererem und complicirterem aufsteigt. — Während die Bemerkungen die syntaktischen Regeln in bunter Reihe aus den verschiedenen Theilen der Syntax nehmen, folgt ihnen sofort eine Zusammenstellung, in der die vorgekommenen Regeln der betreffenden Lehre untergeordnet werden. Am Ende eines jeden Abschnitts findet sich dann noch einmal eine Uebersicht über die vorgekommenen Regeln nach dem syntaktischen Systeme und zwar so, dasz der erste die in den 11 Zusammenfassungen vorgekommenen Regeln zu einem ganzen vereinigt, der zweite Abschnitt dagegen mit einer Gesamtzusammenfassung abschlieszt. Bei dieser Einrichtung kommt, abgesehn von den Verweisungen und Wiederholungen in den Anmerkungen, jede grammatische Bemerkung des erstens Abschnitts viermal und jede des zweiten Abschnitts dreimal zur Besprechung und in den Uebungsbeispielen mehrfach zur Anwendung. Das ist die Einrichtung, die viel empfehlendes hat, um so mehr da die Anmerkungen sich meist durch praecise Form auszeichnen und für jüngere Lehrer viel anregendes haben.

Mit dem Zwecke des Buchs können wir aber principiell nicht einverstanden sein. Der Vf. hat es zwar nicht ausgesprochen, aber die Anmerkungen zur 1 Lection, welche die leichtesten syntaktischen Regeln trotz des vorhergegangenen lateinischen Unterrichts wiederum vorführen (Bedeutung des Indic., Congruenzlehre des adjectivischen Praedicats und Acc. als transit. Obj. auf die Frage wen?), so wie der Schlusz der Vorrede scheinen anzudeuten, dasz der Vf. sofort nach der ersten Einübung der Formenlehre mit seinem Lehrgange beginnen will. Gegen einen so frühen besondern syntaktischen Cursus und zwar in solcher Schematisierung hat sich die Paedagogik schon längst ausgesprochen. Erst musz durch eine gut geleitete Lectüre in der Tertia, bei der die meisten Anmerkungen des Vf. schon von selbst vorkommen, so wie durch tüchtiges retrovertieren und repetieren des gelesenen ein tüchtiger Grund gelegt werden, ehe von einem Unterrichte in der Syntax die Rede sein kann. Es fällt somit dieser Unterricht in die Secunda und am besten erst in die Ober-Secunda; für diese Classe möchte aber dieser Lehrgang nicht mehr aus-

reichen, weil ein groszer, wenn nicht der grösste Theil der Regeln aus der Casuslehre, Lehre von den Praepositionen, Tempuslehre usw. den Schülern durch die früheren Uebungen so bekannt sind, dasz ein durchnehmen derselben an der Hand eines solchen Lehrgangs unnütz wäre.

Clausthal.

F. Vollbrecht.

3.

Lehrbuch der Geometrie für höhere Lehranstalten. Von Fr. Märcker, Prof. am Gymnasium in Meiningen. Erster Band, geometrische Vorbegriffe und Planimetrie. Hildburghausen, Kesselringsche Hofbuchhandlung 1855.

Das vorliegende Werkchen bietet insofern eine Eigenthümlichkeit, als es eine mit vielem Fleisz ausgeführte Erörterung der geometrischen Grundbegriffe enthält, wie sie bisher in ähnlicher Weise wol noch nicht versucht worden ist. Der Vf. geht vom Punkte aus und leitet durch Bewegung desselben die Linie und in analoger Weise die Fläche ab, ohne jedoch sogleich den Unterschied zwischen gerader und krummer Linie, sowie zwischen ebener und gekrümmter Fläche zu berühren. Während andere Schriftsteller mit der Aufstellung dieses Unterschiedes, der allerdings für die Anschauung als ein primitiver gelten kann, sehr rasch bei der Hand sind, hat es dagegen dem Vf. erforderlich geschienen eine Reihe von Zwischenbetrachtungen einzuflechten, wodurch jene Distinction näher begründet und ihre Nothwendigkeit fühlbarer gemacht werden soll. Zu diesem Zwecke geht der Vf. genauer, als es sonst geschieht, auf die Drehung und Umlegung der geometrischen Gebilde ein und gelangt dadurch u. a. zu zwei Lehrsätzen, welche die Möglichkeit der Geraden und der Ebene darthun; er beweist nemlich einerseits, dasz es unter allen zwischen zwei festen Punkten denkbaren Linien wenigstens eine geben musz, deren Punkte bei der Drehung der Linie um jene Endpunkte sämtlich ihre Stelle behalten, sowie andererseits, dasz es eine Fläche gibt, die nach der Umlegung mit sich selbst coincidirt. Ref. gesteht gern, dasz er diesem Gedankengange mit Interesse gefolgt ist, wenn er auch hie und da einigen Anstosz an den aufgestellten Begriffen gefunden hat. So heiszt es z. B. S. 5: 'jeder Punkt kann nach allen möglichen Seiten fortbewegt werden; man kann also auch von den Seiten eines Punktes reden, worunter man die Hinwendungen nach den Wegen, die er beschreiben könnte, versteht', ebenso werden später an der Geraden und an der Fläche eine Vorder- und Hinterseite unterschieden. Hierin scheint dem Ref. ein Misverständnis zu stecken; wenn der Punkt nach allen Richtungen hin bewegt wer-

den kann, so folgt daraus nicht, dasz er verschiedene Seiten hat, sondern nur, dasz um ihn herum überall Platz ist, man könnte sogar sagen, diese verschiedenen Seiten gehören nicht dem Punkte, sondern vielmehr dem ihn umgebenden Raume. Ueberhaupt aber will dem Ref. die Vorstellung der verschiedenen Seiten eines Punktes nicht recht zusagen; der Punkt wird dadurch gewissermaszen zu einem unendlich kleinen Polyeder von unendlich vielen Seiten und das ist keine Anschauung mehr, sondern ein Begriff, in welchem der nothwendige Widerspruch des unendlich kleinen enthalten ist. Bei der Fläche kann man allerdings eher von zwei Seiten reden, doch möchte Ref. auch diese nicht der Fläche selber als Besitzthum verschrieben sondern nur darunter verstanden wissen, dasz die Fläche den Raum in zwei Theile trennt, welche entgegengesetzt liegen. Uebrigens ist es auffallend, dasz der Vf. beim Körper nichts von dessen Seiten sagt, obwol dieser ebenso leicht wie der Punkt nach allen Richtungen hin bewegt werden kann; dem Vf. scheint daher an dieser Stelle selber ein stiller Zweifel über die Zulässigkeit des vorigen Begriffes der Seite beigegeben zu sein, und in der That wäre hier die Verwechslung zwischen der gewöhnlichen endlichen Anzahl von Seiten = Begrenzungsflächen und den unendlich vielen Seiten = 'Hinwendungen nach den verschiedenen möglichen Wegen' unvermeidlich gewesen, wenn nicht eine neue Bezeichnung eingeführt würde. — Doch das sind Kleinigkeiten und vielleicht von keinem Einflusse auf den Gedankengang des Vf.; Misgriffe der Art kommen bei jedem ersten Versuche vor, ohne das Verdienst des Versuches zu schmälern.

Was die Anordnung des übrigen Stoffes betrifft, so unterscheidet sie sich nicht bedeutend von der Euclids; sie ist folgende: Cap. I: Schneidende Gerade und Winkel, II: Figuren im allgemeinen (Congruenzen) und die einfachsten Lehren vom Kreise, III: die Dreiecke, IV: Parallelenlehre, V: Vielecke, VI: Flächenlehre, VII: Verbindung des Kreises mit Geraden, VIII: Ausmessung geradliniger Figuren, IX: Aehnlichkeitslehre, X: Kreismessung. Wie Ref. über diese Reihenfolge denkt, ist wol bekannt genug, indessen hat sie eine Art historischen Rechtes und wir wollen daher mit dem Vf. nicht darüber streiten.

Von sonstigen Eigenthümlichkeiten mögen folgende hervorgehoben werden. Der Vf. unterscheidet 'Knie' und 'Winkel'; ersteres besteht aus zusammentreffenden endlichen Geraden ohne dasz bei dieser Verbindung ein Theil der Ebene beider Geraden gedacht wird, beim Winkel dagegen sind die Geraden unbegrenzt und der zwischenliegende unendliche Raum gehört nothwendig zur Vorstellung (ebenso unterscheidet der Vf. Trigramm und Dreieck usw.). Der unendliche Winkelraum dient wie bei Crelle und Bretschneider zur Vergleichung der Winkel, wobei freilich der Uebelstand nicht zu umgehen ist, dasz man lauter unendlich grosze mit einander vergleicht und den Satz vom verschwinden des endlichen gegen das unendliche anwenden musz. Beides scheint dem Ref. weder wissenschaftlich

noch paedagogisch gerechtfertigt und er gibt daher der alten Erklärung, welche den Winkel auf den Unterschied der Richtung zurückführt, den Vorzug; der Vf. tadelt an dieser, dass hier der Unterschied nicht gleichartig mit den beiden verglichenen Grössen sei, doch ist dies nur dann ein Einwurf, wenn 'Unterschied' im streng arithmetischen Sinne genommen wird; eingangs einer Geometrie thut dies wol niemand, doch kann man vielleicht besser 'Abweichung' statt 'Unterschied' sagen, wie schon Euclid. Für den Parallelismus benutzt der Vf. das Kennzeichen des nichtschneidens und polemisiert gegen den Satz, dass sich Parallelen im unendlichen schneiden; hierin scheint aber die Bedeutung des unendlichen nicht scharf gefasst zu sein. Der Charakter des mathematisch unendlichen ist die Unvollendbarkeit, daher sind alle Sätze, in denen vom unendlichen die Rede ist, eigentlich nur abgekürzte Ausdrücke für unvollendbare Prozesse; $\frac{d(x^2)}{dx}$ heisst: je kleiner die Aenderung des x , mithin auch die von x^2 ist, desto genauer wird das Verhältniss beider Aenderungen $= 2x$; ebenso bedeutet jener Satz aus der Parallelen-theorie nichts weiter als: je entfernter der Durchschnitt zweier Geraden liegt, desto weniger differieren sie von der parallelen Lage. Der bestrittene Satz ist in diesem Sinne ohne Zweifel richtig und nach des Ref. Ueberzeugung nichts weniger als überflüssig. Ohne ihn müsste man (wie Euclid) überall, wo einmal zwei Gerade in einer Ebene vorkommen, die beiden Fälle des schneidens und des nichtschneidens gesondert behandeln, was namentlich bei vielen Untersuchungen der neueren Geometrie zu widerwärtigen Weitläufigkeiten führen würde. — Zur genaueren Berechnung der Kreisperipherie bedient sich der Vf. einer unendlichen Reihe; sind nemlich u und U die Umfänge eines eingeschriebenen und eines umschriebenen regelmässigen Vielecks von gleicher Seitenzahl, und wird ferner $\frac{U-u}{U+u}$ mit q bezeichnet, so gilt die Formel

$$2\pi = u \left(1 + \frac{2}{1.3} q - \frac{2}{3.5} q^2 + \frac{2}{5.7} q^3 - \dots \right).$$

Die Ableitung derselben zeugt zwar von analytischer Gewandtheit, dürfte aber insofern ungenügend sein, als sie auf der unmotivierten Hypothese

$$2\pi = u (1 + Aq + Bq^2 + Cq^3 + \dots)$$

beruht; jedenfalls hätte der Vf. besser gethan einstweilen das gewöhnliche Verfahren beizubehalten und erst in der (noch nicht erschienenen) Trigonometrie die obige Gleichung aus der Reihe für $\text{Aretan } x$ abzuleiten, welche letztere sich elementar und streng entwickeln lässt (Archiv d. Math. Bd. XVI S. 230).

Wenn Ref. im vorigen manches an dem Märckerschen Buche aussetzen gefunden hat, so wolle man daraus noch keinen Schlus auf das ganze ziehen. Im allgemeinen betrachtet zeugt dasselbe von jener Selbständigkeit des denkens, die sich ebenso wol um die Sicher-

stellung der Grundlagen der Wissenschaft als um deren eleganten Weiterbau bemüht. Namentlich empfehlen wir es allen, denen die genauere Betrachtung der geometrischen Grundbegriffe von Interesse ist, und wünschen, dass der zweite Theil (die Stereometrie) baldigst erscheinen möge, worin die Eigenthümlichkeiten der Märckerschen Anschauungsweise jedenfalls noch schärfer hervortreten werden.

Dresden.

Schlömilch.

Die Verhandlungen der paedagogischen Section bei der 15n Philologenversammlung in Hamburg vom 1n—4n Oct.

Es darf wol als ein erfreuliches Zeichen angesehen werden, dass an der paedagogischen Section eine sehr zahlreiche Betheiligung stattfand. Bei der Umfänglichkeit und Raschheit der Discussion musz der Berichterstatter auf Vollständigkeit und Genauigkeit verzichten und sich begnügen, wenn er nur ein allgemeines Bild der Debatte und die Resultate richtig herausstellen kann. Das letztere ist aber um so schwieriger, als über die einzelnen Gegenstände zu einer Abstimmung nicht geschritten ward, ein Umstand, welcher freilich in anderer Hinsicht wieder viel erfreuliches hat.

In der constituierenden Sitzung wurde auf Rosts Vorschlag Director Dr. Kraft aus Hamburg zum vorsitzenden erwählt, erbat sich aber zum Beistand als Vicepraesidenten Dir. Dr. Eckstein aus Halle. Zu Secretären wurden Dr. Lahmeyer aus Göttingen und Dr. Müller aus Lüneburg erkoren. Bekanntlich war in Altenburg als Gegenstand für die nächste Versammlung die Berathung der von Prof. Dr. Mützell aus Berlin gegebenen Thesen gewünscht worden und der Antragsteller hatte sich auch eventuell bereit erklärt, ähnliche Thesen für Hamburg zu stellen. Indes hatte sich Mützell durch Krankheit am erscheinen verhindert gesehen und deshalb erklärt, dass er von seinen Thesen abgesehen wünsche, ausser wenn sie bei jemandem so in Fleisch und Blut übergegangen, dass sie in Hamburg wieder auftauchen. Als erster Gegenstand wurde von Prof. Dr. Hertz aus Greifswald folgendes aufgestellt: 'Ich wünsche nähere Praecisierung der viel gehörten Forderungen, dass der Unterricht der Universität in den Gymnasiallehrfächern dem Bedürfnisse der Schule mehr entgegenkomme, Mittheilung von Erfahrungen der Mitglieder der Unterrichtsbehörden und der Schulmänner über die Erscheinungen, die zur Stellung dieser Forderung veranlassen, endlich Vorschläge, in welcher Art derselben zu entsprechen sei.' Ferner brachten die Directoren Hoffmann aus Lüneburg und Lübker folgende Thesen ein (welche man gewissermaszen als eine Erneuerung der Mützellschen betrachten konnte): 'a) In der Gegenwart wird über die durch die Gestaltung aller Lebensverhältnisse und durch die häusliche Erziehung beförderte Verweichlichung der Jugend und den zunehmenden Mangel an Arbeitsfähigkeit mit Recht geklagt. Die Gymnasien haben durch Gewöhnung an ausdauernde und eindringende Arbeit die Neigung sowol zu materiellem Genuss, als zu vorschnellem, ungründlichem Urtheil zu beseitigen und auf diesem Wege nicht nur

die Kraft des Willens zu stärken, sondern auch auf grözere Tüchtigkeit für den praktischen Lebensberuf hinzuwirken. b) Zur Erreichung dieses Ziels erscheint auszer der Hebung des religiösen Sinnes und einer kräftigen Disciplin der Schule als zwei besonders sittlich einwirkenden Mitteln auch eine theilweise Modification des gegenwärtigen Unterrichtssystems nothwendig zu sein. c) Von wesentlichem Einfluss wird es sein, wenn der Unterricht in keinem Lehrfache bloz auf umfangreiche Uebersichtlichkeit hinstrebt. In allen systematischen Lehrfächern sind deshalb vorzugsweise wichtigere Partien detaillirt zu behandeln (Religionsunterricht — Geschichte der deutschen Litteratur). d) Für die oberen Klassen erscheint eine Beschränkung der Vielheit der Unterrichtszweige als besonders wünschenswerth; besonders diejenigen Zweige, welche wenig Arbeit von den Schülern fordern, sind aufzugeben oder zu beschränken (Physik — Französisch). Als Mittelpunkt des Gymnasialunterrichts sind die beiden classischen Sprachen dagegen in weiterem Umfange zu lehren. f) Der lateinische Unterricht hat vorzugsweise auf eine allseitige Fertigkeit und gesteigertes Können hinzuwirken; — rationelle Grammatik kann dagegen etwas zurücktreten. g) Der griechische Unterricht hat neben grammatischer, besonders durch Exercitien zu erstrebender Sicherheit für eine Bereicherung der Lectüre Sorge zu tragen. h) Für die deutschen Aufsätze ist der Stoff in möglichst enge Beziehung zu den Hauptfächern des Unterrichts zu setzen. i) Um einer frühzeitigen Abnahme der Spannkraft und Frische der Jugend vorzubeugen, muss in den untern Klassen das Masz des zu erlernenden und einzuübenden verringert, die rationelle Methode beschränkt, und möglichst viele Unterrichtsgegenstände müssen in die Hand eines Lehrers gelegt werden. — Auszerdem brachte Conr. Dr. August Kiene aus Stade folgende Sätze ein: ‘a) Ein philologisches durch das Gothische und Althochdeutsche vermittelte Verständniss der deutschen Sprache liegt nicht in der Aufgabe der Gymnasien. b) Ein philologisches durch das Gothische und Althochdeutsche vermitteltes Verständniss der deutschen Sprache ist für den Lehrer des Deutschen auch in den oberen Gymnasialklassen weniger wesentlich, als die classisch-philologische Bildung, welche ihn zum Oberlehrer in den classischen Sprachen befähigt. c) Die deutsche Lectüre ist in allen Klassen ein wesentlicher Lehrgegenstand, wogegen die nöthige Kenntnis der Litteratur ohne einen besonderen Vortrag der Geschichte derselben erreicht werden kann.’ Endlich stellte Geh. Reg.-Rath Dr. Wiese aus Berlin die Frage: ‘Programme sind eine allgemeine deutsche Angelegenheit geworden: wie kann dieses Institut am nützlichsten gemacht werden?’ Man beschloss diese Anträge sämtlich auf die Tagesordnung zu setzen, sah aber von dem Wunsche des Dir. Lübker eine Commission zur Vorberathung niederzusetzen ab, da die Antragsteller die Sache als Referenten hinlänglich vertreten könnten. Ein Antrag des Prof. Dr. Benary aus Berlin: statt Fragen allgemeiner Natur lieber einzelne praktische zu nehmen und deshalb die Nachtheile, welche die Abschaffung der schriftlichen Arbeit im Griechischen seit 1834 gehabt, zum Gegenstande zu nehmen, weil wenn darüber hier eine einstimmige Meinung ausgesprochen werde, dies nicht ohne Einfluss auf die Regierung bleiben könne, welchen Antrag Ephorus Dr. Bäumlein aus Maulbronn in Hinsicht auf Württemberg unterstützte, wurde von Eckstein unter Hinweisung darauf, dass man bereits die Sache in Erlangen hinlänglich durchgesprochen, und dass man sich nicht der kühnen Hoffnung hingeben solle, man könne auf die Regierungen einen Einfluss ausüben, bekämpft und abgelehnt; dagegen wurde ein anderer Antrag desselben: ‘Die Sommerferien der Gymnasien sind so anzuordnen, dass sie

alle zusammengekommen und an das Ende des Semesters in die Universitätsferien verlegt werden' in die Tagesordnung mit aufgenommen.

Erste Sitzung. 3. Oct. 8—10 Uhr. Nach einer längeren Debatte über die Ordnung, in welcher die auf die Tagesordnung gestellten Thesen besprochen werden sollten, entschied man sich dafür, die einmal im Tageblatte bekannt gemachte beizubehalten, und zuerst die Hertzsche Frage zu behandeln. Prof. Dr. Hertz erklärte, dasz er [eben zu einer ordentl. Professur der classischen Philologie an einer Universität berufen] das bekannte *docendo discimus* umkehren müsse, indem er lernen wolle, um sodann zu docieren. Die auf den Universitäten gesuchte Bildung der künftigen Gymnasiallehrer habe einen doppelten Zweck: den künftigen praktischen Beruf und das wissenschaftliche Studium. Man behaupte nun vielseitig, dasz das *vitae discere* für die Gymnasiallehrerbildung umgekehrt sei: auf der Universität werde für den praktischen Beruf viel zu wenig, wo nicht gar nichts gethan. Er bitte daher sich offen darüber auszusprechen, welche Krankheitserscheinungen im Lehrerstande sich zeigten, welche die in der Universitätszeit liegenden Ursachen derselben seien, und Vorschläge zu thun, wie denselben abgeholfen werden könne. — Dir. Dr. Classen aus Frankfurt a. M. bezeichnet als einen Hauptfehler, dasz die Studien von vornherein das Ziel nicht scharf ins Auge faszten und dasz in denselben eine gewisse Einseitigkeit auf der Universität vorherrsche. Als Mittel zur Abhülfe seien zu betrachten, dasz 1) den künftigen Schulmännern der Gang ihrer Studien von vornherein möglichst bestimmt würde, damit sie nicht rathlos sich verirren; ein solcher Rath im Anfange der Universitätszeit könne nur heilsam sein. 2) dasz die Erwerbung der Fertigkeit in der Interpretation, namentlich auch dadurch, dasz die Vorlesungen und Uebungen ein Muster böten, gefördert werde und die systematischen Disciplinen eine andere Behandlung erführen, als wol jetzt gewöhnlich. Er habe allerdings, da dreissig Jahre seit seiner Universitätszeit verflossen seien, keine eigene Anschauung von den gegenwärtigen Zuständen der Universitäten, aber so viel wisse er doch aus Erfahrung, dasz der Vortrag der Litteraturgeschichte zum groszen Theile für den künftigen Lehrer unfruchtbar sei; hier sei eine Abkürzung wünschenswerth und nothwendig. — Eckstein erkennt die Schwierigkeiten nicht, welche bei der Verschiedenheit der Universitäten und der einzelnen Lehrer auf denselben die Generalisierung habe, stellt aber allerdings entschieden auf, dasz die Uebung in der Interpretation namentlich auch der Schriftsteller, welche die Schule brauche, fehle. Wie selten würden auf den Universitäten Cicero und gar Homer erklärt? Ausserdem mache sich eine Vernachlässigung der lateinischen und griechischen Grammatik bemerkbar. Alle Schüler von Reisig würden sich wol noch erinnern, wie viele Anregung und wie unendlichen Gewinn sie aus dessen grammatischen Vorlesungen gehabt hätten. — Lübker unterstützt die vorhergehenden Sprecher und führt den die Litteraturgeschichte betreffenden Punkt weiter aus; in derselben würden die entlegenen Partien viel zu ausführlich behandelt, dagegen die Haupttheile zu wenig; zur Interpretation werde zwar in den Seminarien Uebung und Anleitung gegeben, aber man vermisse umfassen des ganzen Schriftstellers, ein hineinleben in ihn. — Hoffmann erkennt das entschiedene dringen auf Grammatik und eine schärfere Betonung der Interpretation als Bedürfnisse an, warnt aber davor, nicht zu sehr auf die künftige Praxis zu dringen; das wissenschaftliche Studium sei die eigentliche Lebensluft der Universitäten; verkümmere man diese, so werde man unersetzlichen Schaden stiften. — Dir. Dr. Ahrens aus Hannover macht auf den groszen Unterschied zwischen oberen

und unteren Klassen aufmerksam. Für die ersteren brächten die Lehrer von der Universität Lust und Material mit, für die unteren Klassen mangelten diese und doch müsse jeder meistentheils erst längere Zeit in den unteren Klassen unterrichten, was er nun mit vielen Fehlgriffen und oft mit Unlust thue. Den Wunsch, die Masse zu beschränken, müsse er aus seiner eigenen Erfahrung vorbringen. In seiner Studienzeit sei die Metrik in 3 Stunden gelesen worden, während man jetzt wol 5–6 Stunden wöchentlich darauf verwende; sie hätten damals weniger Kenntnisse erlangt, aber desto mehr Antrieb zu freier selbständiger Aneignung; so solle der Universitätslehrer nicht auf die Masse, vielmehr auf die Anleitung zum eignen Studium sehn. — Prof. Dr. Haase dankt als Universitätslehrer für die gemachten Bemerkungen; ein Theil habe ihn getroffen und werde benützt werden, ein Theil aber sei nicht anwendbar, ein Theil nicht wünschenswerth. Er müsse ganz entschieden warnen, die Studien auf die Praxis zu beschränken, nur das auf der Universität zu docieren, was auf der Schule wieder dociert werde. Eckstein werde sich wol selbst erinnern, wie an Reisig nicht sowol die Kenntnis des künftig verwendbaren, sondern vielmehr die Anschauung seiner frischen und lebendigen Productionskraft anregend und fördernd gewirkt habe. Der Universitätslehrer habe durch seine ganze Persönlichkeit auf seine Schüler einzuwirken. Alle compendiarische Form habe etwas unerquickliches. Man werde doch nicht von den Universitätslehrern verlangen wollen, die Litteraturgeschichte compendiarisch zu lehren? Wenn man bei den Schriftstellern auf die Betrachtung in ihrem innern und äusern Zusammenhange dringe, so müsse man dieselbe Forderung auch für die Antiquitäten aufrecht erhalten. Uebrigens werde auf der Universität der künftige Lehrer nie vollständig das gewinnen, was er für die Interpretation in der Schule brauche; es würden ihm dann immer noch Schwierigkeiten und ungelöste Räthsel auftauchen; zu deren Lösung sei die Ausbildung der Selbständigkeit in der Kritik und Exegese vor allem wünschenswerth. Für nöthig habe er immer für die Praxis eine besondere Vorlesung gehalten, welche er nach dem Vorgange F. A. Wolfs *consilia scholastica* genannt; in dieser habe er erstens Anleitung gegeben wie zu studieren sei, zweitens aber auch, welcher Gebrauch von den Studien in der Praxis zu machen sei, gezeigt, dabei nie vernachlässigt darzustellen, welch eine Kunst die des Elementarunterrichts sei, Achtung vor dieser Kunst einzuflöszen und ihre Aneignung ans Herz zu legen. Er wolle schliesslich zugestehen, dasz die Wahl der zu interpretierenden Autoren an seiner Universität eine andere sein könne, indes lasse sich bei den vorhandenen Persönlichkeiten daran nichts ändern. — Dr. Schleiden aus Hamburg findet die Vermittlung zwischen dem wissenschaftlichen Studium und der künftigen Praxis durch die paedagogischen Seminare gegeben. — Eckstein erklärt, mit Haase würden gewis alle einverstanden sein können; der volle Einflusz der Individualität müsse zur Geltung kommen und ganz gewis habe niemand compendiarische Behandlung der systematischen Disciplinen gewünscht; man wolle gewis nicht dasz die Praxis der Schule auf der Universität allein massgebend sei, aber dasz die Gesichtspunkte dafür eröffnet würden; gegen Schleiden müsse er bemerken, dasz die Vermittlung vielmehr die Directoren zu übernehmen hätten; ihnen komme es zu durch Beispiel, Anleitung und Rath den Lehrer in die Praxis in den untern Klassen einzuführen. — Prof. Dr. Stoy aus Jena. er sehe von dem Antrage keinen Erfolg voraus; die Regierungen würden sich dadurch nicht binden lassen wollen und können, ebenso wenig aber die Genien der Wissenschaften und die Universitäten; es sei gut, dasz gewisse Krankheiten nachgewiesen

würden, aber eine praktische Vorbereitung auf der Universität sei ein unabweisliches Bedürfnis; diese hätten die paedagogischen Seminare zu geben und man werde ihnen nicht das Zeugnis versagen, dass sie in dieser Hinsicht vielfach gutes gewirkt; sollten denn die armen unteren Klassen immer das Lehrgeld für das auf der Universität vernachlässigte zahlen und könne man den schon ohnehin mit Geschäften überhäuften Directoren auch noch zumuten, die Lehrer praktisch auszubilden? — Eckstein erwiedert, dass der Antrag nur auf die philologischen Disciplinen gehe; die Paedagogik und die paedagogischen Seminare seien davon nicht berührt und gewis allgemein gewünscht; wenn man meine, es komme bei dem Antrage nichts heraus, so müsse er widersprechen, da ja die Universitätslehrer ihren Unterricht den Bedürfnissen möglichst entsprechend zu machen wünschten. — Geh. Reg.-R. Dr. Wiese aus Berlin: die Universitäten seien Anstalten der Wissenschaften und müsten es bleiben; anders würde es ein Unglück sein; aber die praktische Anleitung sei dennoch als ein Bedürfnis anzuerkennen. Dass in der Litteraturgeschichte eine unselige Vollständigkeit oft herrsche, in der Interpretation aber Mikrologie — werde doch in einem Semester ein Stück des Sophokles kaum zur Hälfte erklärt — könne nicht geleugnet werden, und dies brauche Abhülfe. Mit Recht habe Döderlein den Unterschied zwischen Universität und Schule dadurch bezeichnet, dass jene das Object, diese das zu belehrende Subject zum Zwecke habe, und dieser Gesichtspunkt müsse festgehalten werden. Beide könnten übrigens zusammenwirken. Das Lateinsprechen sei ein Axiom, ein unabweisliches Bedürfnis für die Schule geworden; die Universitäten könnten leicht eine Gegenwirkung ausüben. Lehre die Universität und fordere Lateinsprechen, so werde von dem Schüler darauf grösserer Eifer gewandt werden. — Hertz dankt, dass ihm Belehrung aus reicher Erfahrung in so freundlicher Weise zu Theil geworden.

Man gieng zu den Hoffmann-Lübkerschen Thesen über. Hoffmann als Antragsteller erläutert: Der verehrungswürdige Oberschulrath Dr. Kohlrausch in Hannover habe mehrfach ausgesprochen, dass die Jugend seit 1848 an geistiger Elasticität verloren habe. Die Erfahrungen, welche man im Königreiche Hannover bei den juristischen Prüfungen gemacht, beweisen dasselbe, und von den Universitäten werde geklagt, wie die Studenten immer mehr nur Brotwissenschaften trieben. Die Jugend habe an Lust und Fähigkeit sich für einen Gegenstand zu begeistern und sich mit Liebe in ihn zu vertiefen verloren. Es sei falsch, wolle man die Schule deswegen allein anklagen, aber sie müsse sich die Frage vorlegen: ob sie und welchen Antheil sie an dieser Erscheinung habe. Man müsse auch einen Unterschied zwischen der Jugend der grösseren und der kleineren Mittelstädte und den in beiden obwaltenden Verhältnissen anerkennen, aber manches gemeinsame sei auch hier vorhanden. Diese Erfahrungen und Betrachtungen hätten ihn mit Lübker zur Stellung ihrer Thesen veranlaszt, indes hätten sie hier aus Privatgesprächen vielfach wahrgenommen, dass man mit a) und b) viel allgemeiner einverstanden sei als sie geglaubt, und deshalb schlugen sie vor die Debatte über diese beiden Absätze fallen zu lassen und sogleich zu c) überzugehen. Ausser den beiden dort genannten Lehrfächern gehöre auch noch die Geschichte dazu. Ueber den Religionsunterricht bemerke er nur, dass ihm die systematischen Vorträge z. B. über Moral zu beseitigen und alles vielmehr an die Exegese der heiligen Schrift anzuknüpfen scheine; ausserdem wünschten sie die kurze übersichtliche Darstellung der Kirchengeschichte geändert; doch darüber werde Lübker sprechen. Bei der deutschen Litteraturgeschichte frage es sich,

was mit einem durchholen des ganzen Gebiets in einer Stunde wöchentlich erreicht werde; ein todtcs Material und ein vorschnelles und ungründliches Urtheil über die Schriftsteller. Da scheine es ihnen nun weit rätlicher, wenn in Prima z. B. Goethes Tasso gelesen werde: daraus könne sich der Schüler ein Urtheil über das tragische überhaupt, wie über Goethe selbst erwerben; der Lehrer müsse darauf sehen, nicht den Schülern fertige Urtheile zu geben. Um seine Ansicht über die Geschichte zu veranschaulichen, wähle er die Periode von 1500—1648; hier würde er nicht darauf dringen, alle Namen und Zahlen einzuprägen, sondern in möglichster Ausführlichkeit und Lebendigkeit die Reformation — 1555 behandeln, dann über mehreres kurz weggehen, aber 1572 die pariser Bluthochzeit und 1589 die Thronbesteigung der Bourbonen in Frankreich, endlich den dreissigjährigen Krieg, aber diesen auch nur bis 1632, ausführlich darstellen. — Bäumlein findet eine Scheidung des Princip von der Anwendung nothwendig; über das Princip könne man einverstanden sein, ohne deshalb die Anwendung und Ausführung desselben gut zu heissen. — Lübker spricht ebenfalls den Wunsch aus, nur c, d und i zu besprechen; weiter erklärt er seine Ansicht über den Religionsunterricht; es scheine ihm die geschichtliche Seite desselben einer grösseren Berücksichtigung werth; zuerst handle es sich um die Einführung in die heilige Schrift und dies müsse immer die Hauptsache bleiben, aber der Schüler müsse auch in das Leben der Kirche eingeführt werden; dazu diene nicht eine mehr oder weniger umfängliche Uebersicht über die Kirchen- und Dogmengeschichte, wol aber eine gründlichere Darstellung der ersten Jahrhunderte und des Reformationszeitalters. — Kiene findet in dem gesagten bereits eine Vereinigung mit den von ihm aufgestellten Thesen. Jeder Unterricht müsse auf das können hinarbeiten; jeder zusammenhängende Vortrag der Litteraturgeschichte müsse aber Material eben wegen des Zusammenhangs aufnehmen, das nicht verarbeitet werden könne, sondern todtcs wissen bleiben müsse. Deshalb solle der Unterricht darin nur an die Lectüre angeknüpft und das können durch mündliche Vorträge und aufgegebene Arbeiten bezweckt werden. — Dr. Nölting aus Wismar erklärt sich auch für die Forderung: detaillirter in die Sachen und lebendiger in die Schriftsteller einzuführen, ist aber nicht damit einverstanden, dass das Urtheil zurückzuhalten sei. Könne und solle denn der Lehrer bei einer Lectüre von Goethes Tasso sein Urtheil über das Stück im ganzen und über einzelne Stellen zurückhalten? — Hoffmann berichtet: dies habe er nicht gemeint; aber der Lehrer solle das Urtheil des Schülers zurückhalten, dass dieser nicht glaube, wenn er über den Tasso urtheilen gelernt, so könne er über Goethe, ja über die ganze Litteratur urtheilen. — Classen erbittet sich eine Interpretation des Ausdrucks 'umfangreiche Uebersichtlichkeit', er könne doch nicht denken, dass der Zusammenhang unterbrochen werden und bleiben solle. — Hoffmann erwiedert, dass der Ausdruck in Rücksicht auf die Forderungen bei der Maturitätsprüfung gewählt worden sei. — Eckstein erklärt ebenfalls nicht zu wissen, was er mit den Ausdrücken 'umfangreiche Uebersicht' und 'detaillierte Darstellung' anfangen solle. Man müsse zwischen den Klassen und dem Alter der Schüler unterscheiden. In den unteren Klassen sei doch eine Uebersicht über die Geschichte den Schülern zu geben nothwendig, wenn man auch natürlich biographisch verfare und sich auf die Hauptpersonen beschränke. In der deutschen Litteraturgeschichte könne doch eine Uebersicht mit eingehender Behandlung der Hauptsachen vereint werden. Es sei wünschenswerth, Bestimmtheit in den Ausdrücken zu haben; ihm scheine hier zu wünschen 'Concentration ist nothwendig'.

— Lübker erwiedert dagegen, dasz der Ausdruck 'Concentration' weiter führe, als was sie gewollt; das unter c gesagte gehe ganz deutlich nur auf obere Klassen. — Als Eckstein verlangt, dasz doch die unteren Klassen Berücksichtigung finden sollten, setzt Lübker noch einmal ihre Absichten auseinander, Hoffmann aber erwiedert, dasz hier die Schwierigkeit in der Uebereinstimmung liege; man sei in der Sache vollkommen einverstanden und suche nur einen alle befriedigenden Ausdruck. — Dr. Strack aus Berlin wünscht, dasz man auf den Punkt d eingehen möge; ihm sei das dort gesagte unklar und er müsse widersprechen. Bei der Physik sei er in dem glücklichen Falle keine oratio pro domo halten zu müssen, aber dieselbe fordere gewis energische Arbeit; die grösten Geister aller Jahrhunderte hätten die grösste Mühe darauf verwendet. Sollte sie nur zur Unterhaltung und zum Amusement dienen, dann sei sie zu entfernen, sei sie aber eine Einführung in die Geheimnisse Gottes, dann müsten es sich die Schüler darin auch sauer werden lassen. Im Französischen habe das Gymnasium ein anderes Ziel, als das parlieren, das den Bonnen und Gouvernanten zu überlassen sei; das Gymnasium wolle in die Sprache und in die Litteratur, in den Geist der Musterschriftsteller einführen und dazu müsse es energische Anstrengung fordern. Das Französische sei nothwendig auf dem Gymnasium beizubehalten. Es sei nicht Zufall oder bloße Courtoisie gewesen, dasz die französische Sprache zur diplomatischen, für die Verträge der Völker, gewählt worden sei; sie sei in vielen Punkten klarer und logischer als die deutsche und manche Zweideutigkeit der letzteren müsse klar erkannt und beseitigt werden beim Übersetzen in das Französische. — Eckstein erwiedert, dasz es doch wol ganz andere Gründe gewesen seien, welche die französische Sprache zu der der Verträge erhoben hätten. Ihm scheine die Frage sich darum zu drehen, welche Lehrgegenstände können aus den Gymnasien entfernt werden. In dieser Beziehung habe man jetzt allgemein die philosophische Propädeutik und die Naturgeschichte genannt; da indes die Zeit heute verflossen sei und die für den folgenden Tag bestimmte zur Erledigung der so wichtigen Fragen nicht ausreichen werde, so schlage er vor, Nachmittags von 3—5 Uhr sich wieder zu versammeln, womit man sich allseitig einverstanden erklärte.

Zweite Sitzung an demselben Tage 3—6 Uhr. Nachdem eine längere Debatte über den Gang der Verhandlungen sich entsponnen hatte, bemerkte Dir. Dr. Peter aus Stettin: man möge doch von denjenigen Punkten, über welche eine Controverse nicht stattfindet, absehen und möglichst das praktische Gebiet betreten, einzelne Punkte daraus herausnehmen und behandeln. Prof. Dr. Seyffert aus Berlin, Dr. Schleiden aus Hamburg, und Ahrens bezeichnen d übereinstimmend als einen für das praktische bedeutenden Punkt. Gymnasiallehrer Albani aus Dresden glaubt aber doch das *πρῶτον ψεῦδος* in a zu finden; die Jugend habe jetzt mehr Arbeitsfähigkeit als früher; sie arbeite aber freilich mehr multa, als multum. Eckstein erklärt sich mit der Behandlung von d einverstanden und findet seine am Morgen aufgestellte Frage darin: können Lehrgegenstände aus dem Gymnasium entfernt werden? Die Antragsteller schienen ihm das Französische und die Physik als solche zu bezeichnen. — Hoffmann: er sei durch die heute gehörte Lobrede auf das Französische von seiner Ansicht nicht abgebracht worden. Welchen Stoff biete denn das Französische für Prima? Molière und Corneille; alles andere, namentlich die Prosa, stehe hinter dem Alterthum weit zurück oder biete wenige Schwierigkeiten. Welches Resultat man mit dem für das Französische geforderten erzielt habe, bewiesen hinlänglich die bei der Maturitätsprüfung gelieferten Arbeiten; sie zeigten, dasz den Primauern das Französische

weise der Thiere und ihre Beziehungen zum Menschen ist besondere Rücksicht zu nehmen. Naturgetreue, lebhaft und gut geschriebene Schilderungen aus diesen Gebieten können dem Schüler für seine Privatlectüre empfohlen werden. Auf Grundlage der erworbenen Summe dieser Kenntnisse ist am Obergymn. den Schülern eine systematische Uebersicht über die Wirbel- und Gliederthiere und ihre geographische Verbreitung zu geben; hierbei liegt dem Lehrer die schwierige Aufgabe ob, den Schülern eine Vorstellung von dem unendlichen Reichtume der übrigen Thierwelt zu verschaffen, welche in sich viel mehr Material für die Erweiterung der Ideen birgt, als Wirbelthiere und Gliederthiere zusammengekommen. Es ist klar, dass diese Vorstellung nur eine verhältnismässig beschränkte sein kann, und der Lehrer hat sich in der Auswahl der näher zu beschreibenden Objecte an dasjenige zu halten, was die Fauna der nächsten Umgegend und die Sammlung des Gymnasiums bietet. Es wird dringend gewarnt, dass die Zeit nicht verloren werde mit Beschreibung von Organisationsverhältnissen, welche man dem Schüler nicht zur Anschauung bringen oder durch Abbildungen vollständig illustrieren kann. Dagegen ist auch hier auf die Beziehungen der Thiere zum Menschen, auf die mächtigen Effecte, welche oft durch das Zusammenwirken vieler Individuen hervorgebracht werden, auf ihren Einfluss auf die Gestaltung der Oberfläche usw. die gebührende Rücksicht zu nehmen. — Botanik. Es ist nothwendig schon im Untergymn. mit der Organographie und Terminologie zu beginnen. Als Ziel des Unterrichts wird bezeichnet, dass der Schüler an einer Anzahl von Gewächsen, wenn ihm solche in natura vorgelegt werden die einzelnen Organe zu erkennen und in den richtigen Ausdrücken zu beschreiben vermöge. Bei der Auswahl dieser Pflanzen ist vor allem zu berücksichtigen, dass sie als Paradigmata dienen sollen. Es ist ohne Rücksicht auf das System vom leichteren zum schwereren aufzusteigen und durch Manigfaltigkeit der vorgelegten Formen eine möglichst ausgedehnte Kenntnis der Terminologie zu erzielen. Im Obergymnasium sollen die im Untergymnasium gesammelten Kenntnisse zur Anwendung kommen und soll auf ihnen fortgebaut werden. Hier ist die Kenntnis der einzelnen Pflanzen, ihrer systematischen Anordnung und ihrer geographischen Verbreitung zu erwerben. Bei der Auswahl der Pflanzen sind hier vorzugsweise diejenigen am Orte wild wachsenden oder cultivierten zu berücksichtigen, welche für den Menschen eine besondere Wichtigkeit haben. Die genaue Kenntnis derselben, ihrer Lebensbedingungen und der Art ihrer Verwendung ist einer mehr extensiven Pflanzenkenntnis überall voranzusetzen. Mineralogie. Es ist dahin zu streben, dass im Obergymnasium eine Wiederholung dessen vermieden werde, was im Untergymnasium gelehrt wurde. Die Propädeutik falle mehr dem Untergymn., die systematische Mineralogie, sowie die Geognosie mehr dem Obergymn. zu und im letzteren werde nur dasjenige aus der Propädeutik ergänzt, wofür die Fassungskraft der Schüler auf dem Untergymn. nicht ausreichte. Bei der Kostbarkeit der Zeit ist streng darauf zu halten, dass dieselbe nie mit Beschreibung von Mineralien zugebracht werde welche nicht in natura vorgezeigt werden, und dass man sie bei der nothwendig werdenden Auswahl vorzugsweise denjenigen zuwende, welche durch ihre Verbreitung und ihren Nutzen besonders wichtig oder in naturwissenschaftlicher Hinsicht mehr als andere merkwürdig sind.

III. Die Naturgeschichte hört auf Gegenstand der Maturitätsprüfung zu sein. Es ist aber das aus den Calcüls über die Semestralleistungen der Schüler in der V und VI Kl. resultierende Urtheil in das Maturitätszeugnis aufzunehmen, welches dann einen integrierenden Factor bei Feststellung des Endurtheils in diesem Zeugnisse bildet.

leiten diese Bahn mit Sicherheit und Erfolg durch wissenschaftliche Bearbeitung des aus den Quellen geschöpften Stoffes zur Gewinnung neuer Ergebnisse selbständig zu verfolgen; demnach Vorbildung für Anstellungen in Archiven, Bibliotheken, archaeologischen Museen usw., aber auch für Professuren und den Beruf zur Bearbeitung der österreichischen Geschichte. Die Leitung ist dem Prof. Dr. Albert Jäger übertragen und für das Institut 6 ordentliche Stipendien mit je jährl. 400 und 2 ausserordentliche mit je jährlichen 300 fl. gegründet worden. —

Personalm Nachrichten.

Ernannt, befördert, versetzt.

- Achtner, Mich., Supplent zu Prag, als wirkl. Lehrer an d. kath. Gymnasium zu Hermannstadt versetzt (s. Meister).
- Alzheimer, Karl, Priester, zum Studienlehrer an der lat. Sch. zu Würzburg ernannt.
- Anschütz, Dr. Aug., Privatdoc. in Bonn, zum ao. Prof. in der juristischen Facultät daselbst ernannt.
- Arany, Joh., als Gymnasiallehrer am Gymn. zu Nagy-Körös angest.
- Baur, seitheriger Verweser, in die neuerrichtete Stelle eines Hauptlehrers an der obern Abtheilung des zu einem Landesgymnasium erhobenen Lyceums zu Tübingen befördert mit Titel und Rang eines Prof. der 7n Rangstufe.
- Beschmann, Dr. Fr. W., Schulamts cand., als ordentl. Lehrer an den Mittelklassen der Friedrich-Wilhelmsstädtischen Lehranstalt zu Berlin angest.
- Casselm ann, Ludw., ord. Lehrer am Gymn. zu Cassel, in gl. Eigensch. nach Hanau versetzt.
- Chevalier, Ludw., Gymnasialsupplent in Wien, zum wirkl. Lehrer am Gymn. zu Kaschau ernannt.
- Christ, Dr. Wilh., geprüfter Lehramts cand. aus dem Herzogth. Nassau, zum Studienlehrer in der 2n Kl. am Maximiliansgymnasium zu München ernannt.
- Cramer, Dr. Frz. Heinr., Schulamts cand., als 4r ordentl. Lehrer am Gymn. zu Emmerich angestellt.
- Csikač, Emmerich, } als Gymnasiallehrer am Gymn. zu Nagy-Kö-
Deak, Joseph, } rös angest.
- Dieckmann, H. W., cand. th., Collab. am Schullehrerseminar, als 2r Collab. am Gymn. zu Stade angestellt.
- Dielitz, Dr. Eug., Schulamts cand., als ord. Lehrer an den Mittelklassen der Friedrich-Wilhelmsstädter Lehranstalt in Berlin angest.
- Dieterich, Dr., Hilfslehrer am Gymn. zu Hersfeld, zum ord. Lehrer an dems. ern.
- Dirschedl, Joh. Bapt., Priester und Prof. am Lyceum zu Passau, zum Regens im bischöfl. Clericalseminar zu Regensburg berufen.
- Dumas, Dr. W. A., Schulamts cand., als ord. Lehrer in den Mittelkl. der Friedrich-Wilhelmsstädter Lehranstalt in Berlin angestellt.
- Dvořák, Wenz., Suppl., zum wirkl. Lehrer am Gymn. zu Tarnopol befördert.
- Dwořák, Leop., Suppl. zu Jičín } zu wirkl. Lehrern am Gymn.
Dwořák, Jos., Suppl. zu Leutschau } zu Leutschau befördert.

- Egger, Alois, Suppl. zu Ofen, zum wirkl. Lehrer am Gymn. zu Laibach ern.
- Euler, Dr. K. Phil., Schulamtscand., als Turnlehrer und Adjunct an der Landesschule zu Pforta angest.
- Farinati, Ciro, Suppl., zum wirkl. Lehrer an d. Gymn. in Fiume befördert.
- Feldhügel, Dr., Subrector am Gymn. zu Zeitz, als Oberlehrer an das Paedagogium des Klosters U. L. Fr. in Magdeburg versetzt.
- Fesenmayer, Joh., Studienlehrer zu Amberg, an das Willhelms-gymn. in München versetzt.
- Fleischmann, Ant., Weltpr., Suppl. in Neuhaus, als wirkl. G.-Lehrer an das G. zu Pisek befördert.
- Franta, Andr., Suppl. am Gymn. zu Neusohl, zum wirkl. Lehrer an ders. Anstalt befördert.
- Friedemann, Lehrer, als Hilfslehrer am Paedagog. des Klosters U. L. Fr. in Magdeburg angestellt.
- Frohschammer, Dr. J., ao. Prof., zum ord. Prof. der Philosophie an der Univ. München befördert.
- Fürstenau, Ed., Gymnasialpraktikant zu Rinteln, zum Hilfslehrer am Gymn. zu Marburg befördert.
- de la Garde, Dr. Paul, als ordentl. Lehrer am Köln. Realgymnasium in Berlin angestellt.
- Glaser, Dr. J. C., Privatdocent in Berlin, zum o. Prof. in der philos. Facultät der Univ. in Königsberg ernannt.
- Golub, Alois, Gymnasiall., als provisor. Director an das Gymn. zu Essegg versetzt.
- Greil, Franz Xav., Prof. am G. zu Passau (Bd. LXXII 533), zum Prof. der Philologie und Geschichte am Lyceum daselbst befördert.
- Grosz, Dr. F. G. K., Hilfslehrer am Gymn. zu Cassel, zum ordentl. Lehrer an ders. Anstalt befördert.
- Grün, Dionys, Suppl. in Wien, als wirkl. Lehrer an das Leutschauer Gymn. befördert.
- Grünwald, Karl, Gymnasiall. zu Eger, an das Laibacher Gymn. versetzt.
- Häfele, Karl, Gymnasiall. zu Troppau, als wirkl. Lehrer an d. G. in Görz versetzt.
- Hanačik, Jos., Suppl. zu Neuhaus, als wirkl. Lehrer am Gymn. zu Troppau angest.
- Hannwacker, Phil., Prof. am Gymn. zu Kempten, zum Rector das. Anstalt ern.
- Hayduk, Joh., Suppl. zu Stanislawow, zum wirkl. Gymn.-Lehrer das. befördert.
- Henkel, Dr. Karl Herm., Schulamtscand., als ord. Lehrer am Gymn. zu Salzwedel angestellt.
- Hesse, Dr., ao. Prof. in Königsberg, zum ord. Prof. in der philos. Facultät der Univ. Halle ernannt.
- Hofmann, Georg, Suppl. zu Teschen, als wirkl. Lehrer am Leutschauer Gymn. angest.
- Hofstetter, Gotthardt, Stifscapitular zu Kremsmünster, als wirkl. Gymnasiallehrer am dortigen Gymn. bestellt.
- Holl, Phil. Jos., Studienlehrer zu Würzburg, zum Prof. am Gymn. das. befördert.
- Hosius, Dr., Hilfslehrer, zum ordentl. Lehrer am Gymn. zu Münster ernannt.

- Johannides, Steph., Priester, als Religionslehrer am Gymn. zu Essegg angest.
- Kandernal, Frz., Suppl. am Gymn. zu Olmütz, zum wirkl. L. am G. zu Leutschau befördert.
- Kisz, Ludw., am Gymn. zu Nagy-Körös als Gymnasiallehrer angest.
- Korínek, Jos., Suppl. in Neusohl, zum wirkl. Lehrer am Gymn. das. befördert.
- Kozenn, Blas., Gymnasiallehrer zu Laibach, als wirkl. Lehrer an das G. zu Görz vers.
- Kriechenbauer, Ant., Lehrer in Verwendung am G. zu Olmütz, zum wirkl. G. Lehrer zu Ofen befördert.
- Krause, Collaborat. am Gymn. zu Stade, zum Conrector an ders. Anstalt befördert.
- Lang, Dr. Ludw., Lehramtscand., zum Studienlehrer am Gymn. zu Amberg ernannt.
- Laukotsky, Vincenz, Gymnasiall. in Triest, zum Schulrathe für Triest und das Küstenland ernannt.
- Lechner, Gust. Max., Lehramtscand., zum Studienlehrer am Gymn. zu Erlangen ern.
- de Leva, Dr. Jos., Gymnasiallehrer am Staatslyceum zu Padua, zum Prof. der Weltgesch. an der Universität daselbst ernannt.
- Liszner, Frz., Gymnasiallehrer zu Königgrätz, zum wirkl. Lehrer am Gymn. zu Olmütz ern.
- Löber, Collabor. zu Stade, in die 5e Lehrerstelle am das. Gymn. befördert.
- Losenczi, Ladislaus, als Gymnasiall. zu Nagy-Körös bestellt.
- Maaszen, Dr. Erdr. Bernh., ao. Prof. des röm. Rechts an der Univ. zu Pesth, in gleicher Eigenschaft an der Univ. Innsbruck versetzt.
- Makar, Greg., Suppl. zu Buczacz, als wirkl. Lehrer am G. zu Sambor angest.
- Marini, Barth., Suppl., zum wirkl. Lehrer am G. zu Triest befördert.
- Matunci, Mart., Gymnasiallehrer in Warasdin, in gleicher Eigenschaft nach Agram versetzt.
- Meister, Jacob, Lehrer am kath. G. zu Hermannstadt, an d. akad. Gymn. zu Wien versetzt.
- Mentovich, Frz., zum Gymnasiallehrer in Nagy-Körös bestellt.
- Merunowicz, Clem., Nebenl. am G. zu Tarnopol, als wirkl. Lehrer an dems. angest.
- Mihič, Joh., Priest., als Religionsl. am Gymn. zu Fiume angest.
- Michaljevič, Joh., Priester, als Religionsl. am Gymn. zu Essegg angest.
- Moleschott, Dr. Jac., gewesener Prof. an der Univ. zu Heidelberg, an die Hochschule zu Zürich als ord. Prof. die Physiologie berufen.
- Mommsen, Dr. Tycho, Prof. an d. Realschule zu Eisenach, als Lector und ao. Prof. der neueren Sprachen an die Univ. Marburg berufen.
- Mühlberg, Dr. Jac., Supplent am Lycealgymnasium zu Porta nuova in Mailand, zum wirkl. Lehrer ebendas. befördert.
- Müller, Dr., Adjunct in Schulpforta, zum Subr. am Gymn. zu Zeitz ernannt.
- Nagy, Ant., Gymnasialsupplent am Gymn. zu Ofen, zum wirkl. Lehrer an ders. Anstalt befördert.

- Navrátil, Joseph, Lehramtscand., als Lehrer am Gymn. zu Salzburg angest.
- Passow, Dr. Arn., Schulamtscand., zum Adjunctus in Schulpforta ernannt.
- Pauschitz, Phil., Gymnasiallehrer zu Eger, an das Gymn. zu Görz versetzt.
- Peters, Dr. Karl, Privatdocent in Wien, zum ord. Prof. der Mineralogie an der Pesther Universität ern.
- Piątkowski, Joh., provisor. Director des Gymn. zu Stanislawow, zum wirkl. Director ders. Anstalt befördert.
- Planer, Dr., Adjunct am Joachimsthaler Gymn. in Berlin, zum Oberl. an ders. Anstalt befördert.
- Pröllner, Dr. Alw. Fr. Th., wissensch. Hilfslehrer am Gymn. zu Wesel, zum ord. Lehrer an ders. Anstalt befördert.
- Raabe, Gymnasiallehrer in Conitz, an das Gymn. in Culm versetzt.
- Rabe, Wilh., Schulamtscand., als ord. Lehrer am Gymn. in Salzwedel angestellt.
- Rhode, Alb., Schulamtscand., zum Contr. am Gymn. zu Brandenburg ern.
- Rundolf, Wilh., Schulamtscand., als 4r ord. Lehrer am Gymn. zu Neus ange stellt.
- Sand, Otto, Studienl. u. Subr. an der isolierten lat. Schule zu Kirchheimbolanden, an die lat. Schule am Gymn. zu Speier versetzt.
- Scheele, Prof. Dr. Aug. Frdr., Prorector am Gymn. zu Stargard, zum Rector des Dombgymn. in Merseburg ern.
- Schellbach, Lehrer Rob. Herm., zum ord. Lehrer an den Mittelklassen der Friedrichs-Wilhelmsstädter Lehranstalt in Berlin ernannt.
- Schenk, Joh., Gymnasialsupplent zu Brünn, als wirkl. Lehrer am G. zu Olmütz angestellt.
- Schier, Frz., provisor. Director des Gymn. zu Jičín, zum wirkl. Director ders. Anst. befördert.
- Schildgen, provisor. Lehrer am Gymn. zu Münster, zum ord. Lehrer an ders. Anst. befördert.
- Schmidt, Jos., Lehramtscand., zum Prof. der Mathematik in Kempten ernannt.
- Schmidt, Dr. Joh. Ant., Privatdoc. in der philos. Facultät der Universität Heidelberg, zum ao. Prof. ernannt.
- Schmidt, Gymnasiall. in Paderborn, zum Dir. des kath. Gymn. zu Osnabrück ern.
- Schmidt, Dr. Ambros., Gymnasialsupplent zu Wien, zum wirkl. Lehrer am Gymn. zu Kaschau befördert.
- Schmidt, Karl, Gymnasiallehrer in Görz, zum wirkl. Lehrer am kath. Gymn. zu Preszburg befördert.
- Schön, Jos., Lehrer, vorher am Gymn. zu Olmütz in Verwendung, zum wirkl. Lehrer am Gymn. zu Kaschau ernannt.
- Schreyer, Heinr., Gymnasiallehrer zu Iglau, als wirkl. Lehrer am Gymn. zu Olmütz angest.
- Schwab, Dr. Ed., ord. Prof. des röm. und Kirchenrechts in Olmütz, in gleicher Eigenschaft an die Pesther Universität versetzt.
- Slamník, Lndw., Priester, als Religionslehrer am Gymn. zu Fiume angestellt.
- Spangenberg, Fr. Gymnasialpraktikant zu Hanau, zum Hilfslehrer am Gymn. zu Cassel ernannt.
- Spann, Joh. Bapt., Subrector an der isolierten lat. Schule zu Pirmasens, zum Studienl. am Gymn. zu Bamberg ernannt.

- Stade, W. A. H., Schulamtscand., zum ord. Lehrer am Gymn. zu Salzwedel ernannt.
- Stule, Wenzel, Religionslehrer am Altstädter Gymn. zu Prag, zum wirkl. Gymnasiallehrer an ders. Anstalt befördert.
- Thomczek, Isidor, interimist. Lehrer am Gymn. zu Trzmeszno, zum ordentl. Lehrer befördert.
- Tieftrunk, Karl, Suppl. zu Leitmeritz, zum wirkl. Lehrer das. befördert.
- Timmermann, provisor. Lehrer am Gymn. Carolinum zu Osnabrück, zum wirkl. Lehrer beförd.
- Tuschar, Dr. Georg, Gymnasiallehrer zu Preszburg, als wirkl. Lehrer an das Gymn. in Agram versetzt.
- Tyn, Eman, Gymnasiall. in Kaschau, als wirkl. Lehrer an das Gymn. zu Olmütz befördert.
- Urban, Eman., Gymnasiallehrer in Karschau, als wirkl. Lehrer an das Gymn. zu Ofen bef.
- Vaniček, Alois, Gymnasiallehrer in Kaschau, als wirkl. Lehrer an das Gymn. zu Olmütz versetzt.
- Vierheilig, Mich., Rect. u. Prof. in Straubing, als Prof. der Mathematik nach Würzburg versetzt.
- Vukasovic, Natalis, Gymnasiall. zu Vinkovce, als Lehrer an das Gymnasium zu Essegg ernannt.
- Wallner, Jos., Studienlehrer am Wilhelmsgymn. zu München, zum Gymnasialprofessor in Landshut ernannt.
- Watterich, Dr. ph. Joh. Matthi., zu Bonn, zum ao. Prof. der Geschichte in der philos. Facultät des Lyceum Hosianum in Braunschweig ern.
- Weichselmann, Ad., Gymnasiallehrer zu Eger, als wirkl. Lehrer an das Laibacher Gymn. versetzt.
- Weisz, Joh., als Gymnasiallehrer zu Nagy-Körös bestellt.
- Zentazzo, Ernst, Priester, als Religionslehrer am Gymn. zu Mitterburg (Pisino) bestellt.
- Zielonacki, Dr. Josaphat von, ordentl. Prof. des römischen Rechts an der Univ. in Innsbruck, in gleicher Eigenschaft an die Universität in Prag versetzt.

Ehrenbezeugungen und Praedicierungen:

- | | |
|---|---|
| von Ankershofer, Gottf., Freiherr von, pension. | } der kais. Akad.
der Wissensch.
zu Wien erwählt. |
| Appellationsgerichtssecretär, zum wirkl. Mitgl. | |
| Aschbach, Prof. Jos., in Wien, zum correspondierenden Mitgl. | |
| Böckh, Dr. Aug., Geh. Regierungsrath u. Prof. in Berlin zum Ehrenmitgliede | |
| Braun, Dr. Emil, in Rom, zum Correspondenten der k. Societät der Wissenschaften in Göttingen gew. | |
| Brommig, Oberl. am Gymn. zu Steinfurt, erhielt den Titel Prorector. | |
| Bunsen, k. preusz. wirkl. Geh. R. in Heidelberg, zum auswärtigen Mitgliede der k. Societät der Wissensch. in Göttingen für die histor.-philolog. Kl. gew. | |
| Curth, Dr. A. Fr. W., Oberlehrer am Gymn. zum grauen Kloster in Berlin, als Professor praedicirt. | |
| Edestand du Meril in Paris, zum correspondierenden Mitgl. der philos.-histor. Klasse der kaiserl. Akademie in Wien erwählt. | |

- Fichte, Dr. Em. Herm., Prof. in Tübingen, zum auswärtigen Mitgliede für die philosoph.-philologische Klasse } d. k. bayer. Akademie der Wissensch. in München gewählt.
- Ficker, Jul., Prof. in Innsbruck zum Correspondenten für die histor. Kl.
- Gottlieb, Prof. J., in Gratz, zum corresp. Mitgl. der naturwissensch.-mathem. Klasse der k. Akademie in Wien erwählt.
- Hartmann, Dr. J. Fr. W., Oberlehrer am Gymn. z. grauen Kloster in Berlin, als Professor praediciert.
- Hausmann, Prof. Joh., in Göttingen, zum correspond. Mitgl. d. naturw.-mathem. Klasse der k. Akademie in Wien erwählt.
- Herberger, Theodor, Archivar d. Stadt Augsburg, zum Corresp. für die histor. Kl.
- Kittel, Dr. Martin, Lycealprofessor und Rector der Gewerbschule in Aschaffenburg, zum Corresp. für d. mathematisch-physikal. Kl. } d. k. bayer. Akademie der W. in München gewählt.
- de Koningh, Prof. zu Lüttich, zum auswärt. Mitgliede für die mathematisch-physikalische Kl.
- Leydolt, Prof. Frz., in Wien, zum wirkl. Mitgl. der k. Akademie der Wissensch. in Wien erwählt.
- Meisner, C. F. Universitätsprof. in Basel zum ausw. Mitgl. für d. mathem.-physikal. Kl. } Akademie der W. in München gewählt.
- Michelsen, Dr., Prof. u. Geh. Justizrath in Jena, zum Corresp. für die histor. Kl.
- Pahl, Rector des Lyceums zu Tübingen, bei der Erhebung der Anstalt zu einem Landesgymnasium, zum Titel und Rang eines Gymnasialrectors befördert.
- Schäffer, Heinr., Prof. an der Univ. Gieszen, zum Correspond. für die histor. Kl. der bayer. Akademie der W. in München gewählt.
- Schafarik, Paul Jos., Bibliothekar in Prag zum Corresp. für die histor. philolog. Kl. d. k. Societät der W. in Göttingen gewählt.
- Schömann, Dr. G. F., Prof. u. Geh. R. R. in Greifswald zum ausw. Mitgl. der philosoph.-philolog. Kl. }
- Schwerd, F. M., Prof. in Speier, als ausw. Mitglied für d. mathem.-physikal. Kl. } d. k. bayer. Akad. d. W. in München gewählt.
- Smyth, Piazza, Prof. in Edinburg, als Correspondent für dieselbe Kl. }
- Spring, Dr. Ant., Prof. an d. Universität Lüttich, als ausw. Mitgl. f. dieselbe Kl. }
- v. Struve, Dir. der Hauptsternwarte zu Pultawa, zum Ehrenmitgl. der k. Akademie d. Wissensch. zu Wien erw.
- Tafel, Dr. G. L. Fr., Prof. in Ulm, als ausw. Mitgl. der histor. Kl. von der k. bayer. Akademie der W. in München gewählt.
- Wackernagel, Dr. Wilh., Prof. in Basel, zum Corresp. für d. histor.-philolog. Kl. d. k. Societät d. W. in Göttingen gewählt.
- Wattenbach, Archivar Wilh., in Breslau zum corresp. Mitgl. der histor.-philos. Kl. d. k. Akademie in Wien erwählt.
- Wildermuth, Oberlehrer am Lyceum zu Tübingen (s. Pahl) mit dem Titel und Rang eines Prof. der 7n Rangstufe praediciert.
- Wolf, Ferdinand, in Wien, zum auswärt. Mitgl. für die philos.-philolog. Kl. d. k. bayer. Akad. d. W. in München gew.

Zweite Abtheilung

herausgegeben von Rudolph Dietsch.

(I).

Studien zum Gymnasialwesen mit besonderer Berücksichtigung der sächsischen Gelehrtschulen.

(Schluss von Heft I n. II.)

III.

Diese Jahrbücher bringen Bd. LXX Heft 4—5 einen ausführlichen Bericht über die Verhandlungen der 14n Philologenversammlung zu Altenburg (25—28. Sept. 1854), in welchem für den Schulmann besonders die Verhandlungen der paedagog. Section von hohem Interesse sind. Fragen von grösster Wichtigkeit sind daselbst angeregt und zum Theile schon besprochen worden, über welche es dem Schulmanne nicht bloß zusteht, sondern sogar zukommt, sich eine bestimmte, wenn auch weiterer Entwicklung fähige Ueberzeugung zu bilden.

Der bekannte Herausgeber der berl. Zeitschrift für das Gymnasialwesen, Prof. D. Mützell, hatte beim Beginne der Sitzungen eine Reihe von Thesen aufgestellt, welche das gesamte Gymnasialwesen betreffen. Indessen hat gerade der Umfang ihres Inhaltes veranlaszt, die Besprechung zu verschieben. Vielleicht ist es nicht ungeeignet, auf diese Sätze näher einzugehen und ihren Inhalt zu betrachten.

Die Thesen gehen von dem Grundgedanken aus, dass unsere Gymnasien mit Unterrichtsgegenständen überladen seien, dass daraus eine Ueberbürdung der Schüler und eine Ermattung der eigentlichen Triebkraft hervorgehe. Schwerlich möchte zu leugnen sein, dass man auf den ersten Anblick der Stoffmasse, welche den Inhalt des Gymnasialcursus bildet, wol erschrecken kann. Je weniger man auf diesen ersten Eindruck eine sorgfältige Prüfung folgen lässt, desto leichter ist man mit der Forderung bei der Hand, es müsse manches aus dem Unterrichtsplane herausgeworfen werden. Indes schon wenn man sich an den klagenden mit der Bitte wendet, den einzelnen Punkt anzugeben, wo gemindert werden soll, wird man selten eine bestimmte

Antwort erhalten. Allerdings fühlt auch der mit den Schulverhältnissen vertrautere, dasz die Lage der Dinge keine günstige ist, dasz die Forderungen gestiegen, die Leistungen dagegen wenigstens nach einer Seite zurückgeblieben sind, dasz nemlich insbesondere die Selbstthätigkeit, der Bildungstrieb bedeutend weniger hervortritt, (vgl. u. a. Wunder, Progr. d. Landessch. Grimma 1850. S. III) dasz man allerdings auch über Ueberbürdung der Schüler zu klagen hat. Aber das wie der Abhülfe zu finden, ist nicht leicht, da ein guter Theil des Uebels nicht in den Schulinstitutionen, sondern ausserhalb derselben, in mangelhafter häuslicher Zucht, in der Anticipierungssucht unserer Zeit liegt, die keinem Lebensalter das ihm gebührende lassen, sondern alles verfrühen will.

Unter allen Umständen ist also mit solchen Thesen nicht gethan, und wenn sie auch viel wahres enthalten, und man in ihrem Sinne decretieren wollte. Mehr noch kommt auf die unmittelbare schulmännische Praxis, alles fast aber darauf an, dasz man nicht blosz der Schule selbst, sondern überhaupt dem Leben von allen Seiten zu Hülfe kommt, wodurch die Schule nothwendig mit gewinnen musz. Die allgemeinen Feinde der Zeit, der religiöse Indifferentismus und der Lebensmaterialismus, sind auch die Feinde der Schule, weit mehr als die einzelnen Stundenpläne und die falsche Stofflichkeit des Unterrichts. Indessen kann man auch nicht so weit gehen, der Schule die Mühe ersparen zu wollen zu untersuchen, ob sie nicht hie und da an Mängeln leidet, denen sie selbst abhelfen kann. In diesem Sinne wollen wir die Thesen in ihrer Aufeinanderfolge betrachten.

I. 'Philosophie, deutsche Litteraturgeschichte, Naturgeschichte, Naturlehre sind beizubehalten, aber in Ansehung des Lehrstoffes zu beschränken.'

Hier liesze sich wol zunächst bezweifeln, ob der Unterricht in der sogenannten philosophischen Propaedeutik in Prima besonderen Nutzen bringt. Liegt diesem Unterrichte wol der Gedanke zu Grunde, dasz man dem abgehenden Schüler, der nun erst an ein wissenschaftliches System herantritt, eine erste Anleitung dazu mitgeben will, so ist das ein ansprechender Gedanke. Doch wird auch nicht abzureden sein, dasz die Einführung in die Philosophie weit mehr Sache der Universität ist, dasz es ferner den meisten Primanern noch an der rechten Verständnissfähigkeit fehlt, und dasz eine wöchentliche Unterrichtsstunde nicht ausreicht, um den Sinn für Abstraction hinreichend zu wecken und zu beleben. Dazu kommt die Schwierigkeit des Materials, denn die eigentliche Logik ist ein Wissensgebiet, das noch auf der Universität nicht wenig Noth macht. Die Geschichte der griechischen Philosophie aber schlieszt sich wol besser in einer kurzen Uebersicht an die Lectüre des Plato in Prima an, der ja wol in keinem Gymnasialcursus ganz übergangen wird. An der Stelle der hie und da benutzten Psychologie aber möchten wir der von Palmer (II, 179) empfohlenen Anthropologie das Wort reden und geradezu der Ansicht sein, die für die philosophische Propaeu-

tik ausgesetzte Unterrichtsstunde dem Religionsunterrichte in Prima, wie Palmer ihn (178) angibt, zuzulegen. Wir würden also in diesem Stücke noch über den Vf. der Thesen hinausgehen und die philosophische Propädeutik aufgeben, wobei wir noch hinzusetzen, dasz der Gewinn, den der Religionsunterricht in den obersten Klassen hieraus ziehen könnte, sich noch vermehren würde, wenn nirgends dieser Unterricht in Prima und Secunda combinirt wäre.

Die deutsche Litteraturgeschichte ist gewis nicht aufzugeben, sondern vielmehr recht sorgfältig zu pflegen: diese Sorgfalt besteht aber in der weisen Beschränkung. Denn in diesem Gebiete, wie überhaupt beim Unterrichte im Deutschen, wird meist durch das zuvielwollen gefehlt. Es werden dabei oft an den Schüler in bester Absicht Ansprüche gemacht, die er durchaus nicht befriedigen kann: man lästzt zu früh producieren, so nachdrücklich auch Ph. Wackernagel, R. v. Raumer, Palmer (II 189) sich dagegen erklären, man kennt keine passende Auswahl von zu lesenden und lernenden Gedichten, so dasz gelegentlich einmal die Glocke von Schiller oder der Spaziergang nach Tertia geräth, oder auch, wie das in einem sächsischen Programme zu lesen war, Schillers Makbeth mit Tertiarnern gelesen wird; dann lästzt man auch viel zu früh die eigentlichen Redeübungen beginnen, während recht gut noch in Secunda schwerere Gedichte auswendig gelernt werden könnten. Was aber die Litteraturgeschichte insbesondere betrifft, so ist auf diese zwar vorzubereiten, sie selbst aber und zwar mit ausführlicher Betrachtung der beiden classischen Perioden sowol wie mit Ausschlusz der nachclassischen Zeit von der Romantik an, wol nur in Prima vorzutragen.

Wenn ferner Mützell den Unterricht in Naturgeschichte und Naturlehre beschränken will, so ist nicht recht abzusehen, wie das geschehen soll. Denn ist es nicht als ein groszer Fortschritt zu betrachten, dasz die Gymnasien diesen Unterrichtsgegenstand in die obern Klassen aufgenommen haben? An der Zahl der Unterrichtsstunden ist aber wol ebenso wenig etwas zu kürzen. Also liesze sich höchstens sagen, man möge dem naturwissenschaftlichen Unterricht keinen zu wissenschaftlichen Charakter geben, der näher betrachtet doch nur ein dilettantischer ist. Das aber heiszt nichts anderes verlangen, als was von vornherein von dem Lehrer der Naturwissenschaft gefordert wurde.

II. 'Hebraeisch und Französisch können facultativ sein.'

Dem ersten Theile der Thesis kann man beitreten, und es ist wol auch an den meisten Gymnasien dieser Unterricht nur facultativ. Um so weniger stimmen wir in Bezug auf die französische Sprache bei. Dasz das classische Unterrichtsgebiet beeinträchtigt werde, ist wol nicht zuzugeben; am wenigsten können wir es thun, da wir einen exclusiven Classicismus nicht zurückrufen wollen. Das Französische ist aber — es kommt dabei nicht darauf an, ob zu unserem Vorthelle oder Nachtheile — so vielfach in unsere Sprache und unser Leben gedrungen, dasz es eine Bildungsanstalt nicht entbehren kann. Vor

Uebergreifen schützt die Stellung, welche die alten Sprachen einnehmen. Aber eins: da die Gymnasien das Französische als formales Bildungsmittel entbehren können, sollte man mehr Fleisz auf das Lesen und das Sprechen, als auf das Schreiben verwenden. Der Versuch diesen Unterrichtsgegenstand zu einem facultativen zu machen würde einerseits unberechtigt, anderseits vergeblich sein, denn es würden doch alle Schüler französisch lernen wollen. Im Gegentheile gehen wir auch hier einen Schritt über den Vf. hinaus, diesmal in anderer Richtung, indem wir die Einführung des englischen Unterrichts als festen Lehrgegenstandes befürworten möchten. Nicht nur die Verwandtschaft der deutschen und englischen Sprache, sondern auch der Reichthum der Litteratur spricht dafür. Auf den Einwand, dass eine Ueberladung eintrete, antworten wir später; dass es im Lehrplane bestehen kann, haben viele Gymnasien bewiesen.

III. 'Mathematik und Geschichte dürfen hinsichtlich des Lehrstoffes beschränkt werden.'

Dem ersten Theile dieses Satzes gegenüber befindet man sich in einer eigenthümlichen Lage, weil derselbe aus verschiedenen Motiven hervorgegangen sein kann. Man könnte eine Aeuszerung der schon erwähnten Richtung darin finden, welche den Humanismus purificiren will. Das Gymnasium soll nach dieser Ansicht wieder eine rein classische Schule werden und die übrigen Unterrichtsgebiete auf das knappste Masz zurückführen. Man hält also die neuere Gestalt des Humanismus, indem derselbe die Realien aus ihrer Vernachlässigung herauszog, für nichts als eine abgedrungene Concession. Da sich nun das reale Material eigene Anstalten geschaffen hat, glaubt man das Gymnasium jener Verpflichtung ledig. Dieser Anschauung können wir auf keine Weise beitreten; sie scheint dem Wesen der gymnasialen Aufgabe und dem Gange der historischen Entwicklung zu widersprechen. Das Wesen des humanistischen Idealismus verlangt reale Objecte, und die historische Entwicklung zeigt etwa, wie die Vernachlässigung derselben den Realismus in die Schulfrage hinein brachte. Das müssen doch die Humanisten aus der Geschichte der Schulen gelernt haben, dass ihre Einseitigkeit im vorigen und in diesem Jahrhundert die Gegenbewegung wesentlich unterstützte. Nur der Muth über die hie und da sich gegen sie richtende, zum Theile sich schon wieder umsetzende Stimmung der Zeit kann jetzt den Fortschritt ignoriren und so weit zurückgreifen wollen: niemandem würde das lieber sein, als den Ultra-Realisten, welche nothwendig gewinnen müssten. Im Gegentheile wird der echte Humanist der Ueberzeugung sein, auch die diesmalige Gegenbewegung diene nur zu einer weiteren Läuterung und durch diese zu einer stärkern Kraftäuszerung des Humanismus. In diesem Sinne aber kann er unmöglich das gewonnene wieder hergeben, und die bessere Betreibung der realen Gebiete auf dem Grunde des classischen und mit dessen Hülfe bleibt ein Gewinn. Schwerlich ist es jedoch jene Anschauung, welche den Vf. zu dieser Thesis veranlaszt hat: sie wurde gewis durch seine Ueber-

zeugung von der zu groszen Spannung in den Forderungen der Schule hervorgerufen. Da nun an irgend einer Stelle diese allgemeine Frage zur Behandlung kommen musz, so mag es gleich hier geschehen.

Die Anklage, welche oft erhoben wird, klingt sehr hart und lautet etwa so: die Schule verlangt zu zeitig eine grosze geistige Anstrengung des Kindes und beginnt dadurch früh schon auf die körperliche Entwicklung, sowie auf die geistige Productionskraft des Kindes nachtheilig zu wirken. Sie fährt in dieser unmässigen Anspannung nicht nur fort, sondern steigert dieselbe noch in den höhern Unterrichtsanstalten und trägt damit Schuld nicht nur an der innern fühlbareren körperlichen Untüchtigkeit der Menschen, sondern auch an dem Mangel geistiger Frische und Kraft. Das wäre gewis furchtbar, wenn es wahr sein sollte. Wir werden zwar von vornherein sagen können, dasz solche Anklagen gemeiniglich über das Ziel hinausshieszen, werden aber ebenso wenig in Abrede stellen dürfen, dasz solchen Vorwürfen in der Regel irgend etwas wahres und wirkliches zu Grunde liegt. Eine solche Wahrheit hat jener Ausspruch besonders in Beziehung auf die vorhandene körperliche Schwäche der Generation. Geht dieselbe auch nicht so weit, dasz Gesundheit, Körperkraft, normale Beschaffenheit der ganzen Körperlichkeit zur absoluten Seltenheit wird, so ist doch im ganzen wahr, dasz wir jetzt mehr von Schwächlichkeit und Untauglichkeit sehen, als früher. Zeitiger als sonst tritt Schwäche und Hinfälligkeit ein, früher wird des Lebens Höhepunkt erreicht, ja man kann sagen, dasz er öfters gar nicht mehr erreicht wird. Wir werden zugeben müssen, dasz die jetzt in der Blüte des Lebens stehende Generation nur zu oft und in zu vielen Stücken von der vorhergehenden übertroffen wird. Ebenso werden die Aerzte bestätigen, wie zahlreich jetzt Krankheitserscheinungen schon in den jüngern Jahren auftreten, die man früher wenigstens nicht in ihrer jetzigen Ausdehnung und Verbreitung kannte. Insbesondere wird bei dem männlichen Geschlechte das Verhältnis der zu dem Militärdienst tüchtigen und untüchtigen keinen erfreulichen Anblick gewähren. Endlich wird die allgemein gewordene Klage über Schwäche der Sehkraft sich nicht als unbegründet erweisen. Gilt das bisher gesagte zumeist der zunehmenden Körperschwäche, so wird ein Blick auf das geistige Leben der Nation, so viel auch in einzelnen Gebieten geleistet wird, doch sicher einen Mangel an eigentlich productiven Kräften wahrnehmen lassen, an geistigen und sittlichen Charakteren und wirklich ausgeprägten Individualitäten.

Aber alles das — und vielleicht noch mehr, als das — zugegeben, ist damit doch noch nicht erwiesen, dasz an diesen Erscheinungen die Schule allein oder auch nur vorzugsweise schuld ist. Es ist das überhaupt das Misgeschick der Schule, dasz sie da schuld sein soll, wo sie vielmehr selbst benachtheiligt wird, dasz sie büssen soll für das, was an hundert anderen Punkten versehen wird, aber doch nicht das Recht haben soll, energisch aus sich herauszuwirken. Denn diese ganze Lage des gegenwärtigen Geschlechts und der nun

heranwachsenden Generation hat ihre Ursache zum grössten Theile in ganz andern Dingen. Wenn wir diese kurz zusammenfassen, so nennen wir die zunehmende Uebervölkerung mit der gesteigerten Schwierigkeit des Erwerbes, mit der namentlich in den grössern Städten zusammengedrängten Weise des wohnens, mit der Theuerung der Nahrungsmittel; es ist die materialistische Lebensrichtung, welche mehr auf den äussern Schein, den sinnlichen Genuss und Nervenreiz als auf das einfache, gesunde, naturgemässe bedacht ist; es ist die Lässigkeit und Grundsatzlosigkeit der Erziehung; es ist endlich vor allem die Glaubenslosigkeit und die mit dieser eng verbundene Unsittlichkeit. Es liegt jenseits unserer Aufgabe, hier weiter nachzuweisen, wie diese einzelnen Punkte wirken, aber sie wirken alle, und zwar mehr als die Schule.

Auf der andern Seite aber kann man auch nicht behaupten, dass die Schule nichts verschulde. Vielmehr ist zuzugestehen, dass sich Bedenken genug aufdrängen; nur ist dabei zu wiederholen, dass die Fehler weit weniger in den gesetzlichen Bestimmungen liegen, als in ihrer praktischen Ausführung.

Nach unserem bescheidenen dafürhalten nimmt das Schulgesetz die Jugend nicht zu früh in Anspruch; dasselbe lässt überdies noch allen, die es vermögen, die Freiheit, nach ihrer besten Ueberzeugung für den Unterricht ihrer Kinder zu sorgen. Viel eher liesze sich die grosse Willkür beklagen, mit der jeder sich sein Unterrichtssystem zurecht legt, als ob gar nichts dazu gehörte, in diesen Dingen den richtigen Weg zu finden, und als ob die öffentlichen Schulen ganz und gar auf Laune und Unverstand gegründet wären. Wenn wir aber uns auch ein Urtheil über den Lehrplan der Volksschule nicht anmassen wollen, so dürfen wir doch wol einige Bemerkungen von allgemeiner pädagogischer Natur hier aussprechen. Denn mag es auch wahr sein, dass man nirgends die Lehrpläne auf eine zu grosse Zahl täglicher Unterrichtsstunden ausdehnen soll, dass es hier *certi fines* gibt, so darf man doch auch nicht vergessen, dass es ausser dem *ultra* ein *citra* gibt. Ueberhaupt aber kommt es weniger auf eine Verminderung der Unterrichtsstunden, als auf eine richtige Behandlung des Unterrichts an.

Für das ganze Schulwesen nun, niedere wie hohe Schulanstalten, sei es gestattet, auf folgende Punkte aufmerksam zu machen: 1) Man halte innerhalb der Schule zwar streng auf eine gerade Haltung des Körpers, sei aber dabei gegen das zartere Kindesalter und die Entwicklungsperiode nicht unbillig. 2) Man halte an geräumige, helle, freundliche Schullocale, welche, wenn es irgend möglich, mit einem Garten oder Spielplatz verbunden seien. 3) Man vernachlässige in keiner Schule die Gymnastik und halte auch auf Spielstunden im Garten oder auf dem Spielplatze. 4) Man unterbreche da wo vier Lehrstunden auf einander folgen, diese in der Mitte durch eine halbstündige Pause und beschränke dagegen die übrigen Zwischenpausen. 5) Man suche

den Schwerpunkt nicht in den häuslichen Arbeiten für die Schule, sondern im Unterricht in der Schule.

Diese Bemerkungen scheinen nicht unberechtigt. Was zunächst die gerade Haltung der Schüler betrifft, so ist gewis fortwährend darauf zu halten, ohne dasz man so unbarmherzig zu sein braucht, von jedem Alter und jeder Entwicklungsstufe dasselbe zu verlangen. Besonders leicht wird hier die Forderung übertrieben, wenn verschiedene Lehrer nach einander unterrichten; jeder ist nur bemüht, während seiner Stunde auf rechte Ordnung zu halten, und da denkt dann der von 11—12 Uhr unterrichtende Lehrer vielleicht gerade je eifriger er ist, um so weniger daran, dasz die Schüler bereits 3 Stunden gegessen haben.

Hierzu gehört auch, dasz man doch überhaupt nicht so viel schreiben lassen möchte. Möchte man namentlich nicht zu früh dem Schüler gestatten nachzuschreiben oder ihn gar auffordern, nachschreibend dem Vortrage des Lehrers zu folgen! Das taugt selbst in den obern Klassen höherer Unterrichtsanstalten wenig, und verlangt man im Gymnasium eine solche Nachschreibfertigkeit, so ist es besser, dasz der Lehrer des Deutschen gelegentlich darin besondere beaufsichtigte Uebungen anstellt, als dasz es überall aufsichtslos betrieben wird. Denn alles, was sich der wirklichen Beaufsichtigung in der Schule entzieht, ist im Grunde paedagogisch unbrauchbar.

Und noch éins: man stelle die Bänke nicht so aneinander, dasz es dem Lehrer schwer wird, schnell an den einzelnen Schüler heranzutreten. Den Kathederdocenten ist das freilich gleichgiltig, aber diese wissen auch selten, was alles geschehen kann, während sie von ihrem Katheder herab docieren. Je leichter der einzelne zu erreichen ist, je öfter der Lehrer seinen Platz ändert, den oder jenen aufsuchend, desto weniger wird Unaufmerksamkeit, Romanlectüre oder noch schlimmeres möglich sein. Wenn jemand zweifeln sollte, dasz überhaupt unerlaubte Dinge leicht in der Schule getrieben werden können, so wollen wir beispielsweise erzählen, dasz in einer obern Klasse eines namhaften Gymnasiums eine Zeit lang regelmäszig Walter Scott während der lateinischen Stunden gelesen wurde, und dasz in der Klasse nur zwei Praeparationshefte vorhanden waren. Ferner haben sorgfältige disciplinare Erörterungen in Bezug auf unsittliche Angewohnungen, welche leider nur zu sehr verbreitet sind und gewis die Schwächlichkeit der Jugend mit veranlassen, ergeben, dasz gerade Unterrichtsstunden gern zu solchem Zwecke benutzt werden. (Vgl. den Erlasz des würtemb. Oberstudienrathes v. 11. Nov. 1854).

Die Herstellung freundlicher, heller Schullocale, welche reinlich gehalten und fleiszig gelüftet werden, ist wol gewis ein dringendes Bedürfnis, dem man auch mehr und mehr zu begegnen bemüht ist; denn gewis ist von den mangelhaften Schulzimmern manche nachtheilige Wirkung auf die Gesundheit und namentlich die Sehkraft der Jugend ausgegangen. Aber es scheint, als ob noch nicht genug in dieser Beziehung geschehe, theils weil man die Ausgaben scheut und

wol auch scheuen musz, theils weil nicht jeder den rechten Sinn für diese Dinge hat.

Ueber die Wichtigkeit der Gymnastik ist kein Wort zu verlieren: um nur ein Beispiel anzuführen, wie segensreich hat doch die lebendige Betreibung derselben in der hiesigen Blochmannschen Anstalt gewirkt! Indem diese das körperliche Wohl der ihr anvertrauten nie auszer Augen liesz, geschah es, dasz schwächliche, bleich ausschende Knaben nach Jahresfrist wie umgewandelt schienen. Es fragt sich aber, ob man sich mit städtischen Turnplätzen und Turnhallen begnügen und die Körperübung aus der Schule selbst auf jene verweisen soll: nach unserer Meinung sind in der Schule selbst gemeinschaftliche Spiele und Turnübungen vorzunehmen, welche von paedagogischer Bedeutung sind, indem sie theils einen Gemeinsinn, ein wirkliches Schulleben hervorrufen, theils auch eine angemessenere Verwendung der Pausen ermöglichen, die leider gewöhnlich zu unbeaufsichtigten Tumultminuten werden. Man würde, wie wir uns die Eintheilung der Lehrzeit und die Benutzung der groszen Pause denken, eine wirklich förderliche, dem Geiste Ruhe, dem Körper Stärkung gebende Unterbrechung gewinnen.

Die wichtigste unserer Bemerkungen aber ist die letzte, und, obwol sie eine allgemeine paedagogische Wahrheit ausdrückt, wollen wir uns mit derselben specieller auf das höhere Unterrichtsgebiet stellen. Die Schule, sagten wir, soll ihren Schwerpunkt nicht in den häuslichen Arbeiten, sondern in dem Unterrichte selbst suchen. Darin liegt die Hauptantwort auf alle Anklagen gegen die Schule, darin, wenn wir die Sache richtig auffassen, die Hauptaufgabe aller Schulreform. Denn die Ueberladung der Schüler, über die man so viel klagt, die zu grosze Spannung liegt vor allem in der unpaedagogischen Ausführung der gesetzlichen Vorschriften.

Dasz die Schüler oft überbürdet sind, wird wol von allen Seiten zugegeben sein; hat doch das vorhandensein dieses Uebelstandes noch jüngst der preusz. Geh. Regierungsrath Dr. Wiese für die Gymnasien zugegeben (vgl. Bd. LXXII S. 541). Wir müssen aber die Sache genauer erörtern, weil auch hier nicht Widerspruch ausbleiben wird. Manche sagen geradezu, die Schule habe den Hauptzweck, eine Anleitung zum arbeiten zu geben; indem die Erziehung zur Selbstthätigkeit ihre eigentliche Aufgabe sei, müsse sie vor allem auf gutes und vieles arbeiten sehen und dies gewissenhaft leiten.

Dasz das Gymnasium die Absicht hat, seine Schüler zur Selbstthätigkeit zu erziehen, dasz es ihnen Arbeitskraft und Arbeitslust geben und mehren soll, ist unzweifelhaft; es fragt sich nur, wie es diesen Zweck erreichen will. Folgte wirklich hieraus weiter der Satz, dasz die auszer der Schule arbeitende Kraft des Schülers das Hauptaugenmerk der Schule sei, dann wäre der Unterricht aufs äusserste zu beschränken, beanspruchten alle unsere Lehrpläne viel zu viel Zeit. Dann würden wir eben ganz neue Schulen gründen müssen und das sei ferne! Das Gymnasium hat den Zweck dem Schüler diejenige

geistige und sittliche Kraft zu geben, vermöge der er im Stande ist, die freiwillig erwählte Lebensaufgabe mit Erfolg zu erfassen und zu erfüllen. Es wirkt darauf hin sowol durch die Unterrichtsgebiete, als durch den christlichen Sinn, auf dem es ruht und von dem es durchdrungen zu sein strebt, und durch die sittliche Zucht, die es ausübt. Diese drei Elemente müssen im Gymnasium mit einander und durch einander wirken. Nun ist zwar die humanistische Behandlung der Lehrgegenstände nicht auf den unmittelbaren Gebrauch gerichtet, sondern betrachtet alle, je nach der Fähigkeit des einzelnen Gebietes, mehr als Mittel, denn als Zweck: aber es ist eine gründliche Benutzung der Lehrmittel nur durch die geistige Thätigkeit des Schülers möglich, welche wir das Lernen nennen. Darum ist, vom Schüler aus betrachtet, das Lernen der Mittelpunkt der Schule, vom Lehrer aus gesehen, das lehren in seinem echten transitiven Sinne, lehren = lernen machen. Dieses lernen aber hat seinen Brennpunkt in dem Unterrichte, als dem Punkte, wo die wirkende Kraft des Lern-objects durch das Organ des Lehrers auf den lernenden am unmittelbarsten wirkt, und wo zugleich die beiden andern Factoren des christlichen Sinnes und der sittlichen Zucht sich mit dem Unterrichte in der Schuleinrichtung überhaupt und in dem Medium des Lehrers insbesondere vereinen. Denn das leuchtet wol ein, dasz nur hier, in der Schule selbst, alles zusammenkommt, was diese an wirkenden Mitteln besitzt. Je mehr aber dies festgehalten wird, desto stärker wird nicht nur die Macht der Schule, sondern auch die Gegenwirkung gegen jene Uebelstände, desto geringer wird die Abspannung durch ein Uebermasz von häuslicher Arbeit, desto mehr erhält und belebt sich der Trieb der Selbstthätigkeit zugleich neben der steigenden Arbeitskraft. Dieser Zusammenhang scheint nachweisbar.

Die Klagen gegen die höhern Schulen sagen aus, dasz unsere Jugend zu viel sitzen und arbeiten müsse, dasz sie vieles aber nichts ordentliches lerne, dasz sie dabei schwächlich werde, die Lust am arbeiten verliere, und dasz die Selbstthätigkeit und der Bildungstrieb eher unterdrückt, als belebt werde. Es fragt sich nun, ob und inwieweit eine richtige und tüchtige Benutzung des Unterrichts diesen Mängeln abhelfen könne.

Der Lehrer, welcher das lernen durch den Unterricht selbst zum Centrum seiner Thätigkeit macht und dasselbe nie aus den Augen zu verlieren strebt, ist von vornherein dadurch im Vortheile, dasz er in einem viel engeren Zusammenhange mit dem Schüler steht. Denn sein Verfahren wird ganz von selbst einfacher, knapper, positiver. Will er, dasz gelernt wird, — wobei man unter lernen nicht bloz im Gedächtnisse festhalten verstehe, — so wird er sich leichter aus den verführerischen subjectiven Gedankenkreisen herauswinden und die Klasse, den Schüler fester ins Auge fassen. Auf diese Weise musz er das unnütze zu vermeiden, den Stoff zu vereinfachen suchen. Damit begegnen wir schon dem Hauptinhalte der Mützellsehen Thesen, welche überall auf Vereinfachung des Lehrstoffes dringen. Eine sol-

che Vereinfachung thut freilich überall Noth, aber dieselbe ist weit weniger durch Veränderung der Schulregulative, als durch eine mehr paedagogische Praxis zu erreichen. Denn wenn z. B. für eine Klasse vorschriftsmässig feststeht, dasz in ihr deutsche Geschichte gelehrt werden soll, so kann das Regulativ gewis nicht soweit gehen, dasz es einzeln aufführt, was zu sagen und was nicht zu sagen, was zu verlangen und was nicht zu verlangen ist. Selbst wenn es bestimmte Vorschriften enthält und auf Beschränkungen hinweist, wie viel Spielraum bleibt noch dem Lehrer, und musz ihm bleiben, da wir ja recht gut wissen, dasz die Klasse selbst sich nicht gleich bleibt! Kommt nun hinzu, dasz hie und da die gesetzliche Klassenaufgabe geradezu willkürlich und nach subjectiver Interpretation behandelt wird, dasz ferner in den einfachsten Dingen es grundverschiedene Verfahrensweisen gibt, (wie denn z. B. der eine Lehrer das können nennt, was dem andern nicht können scheint), so ist es wol leicht begreiflich, dasz sich in der Praxis die entsetzlichsten Abstände bilden. Wenden wir uns zu unserem Beispiele: der unserer Auffassung folgende Lehrer wird von Anfang an auf Ausscheidung des überflüssigen Stoffes, dessen es gerade in der Geschichte so viel gibt, bedacht sein, er wird seinen Vortrag in steter Verbindung mit Repetitionen und memorieren der wichtigsten Daten bringen, und indem er so die Geschichtsstunde unmittelbar als 'paedagogische Provinz' behandelt, ist er in der Lage, nicht nur etwas tüchtiges zu erreichen, sondern auch wenig Arbeit ausserhalb der Stunden zu verlangen. Dafür wird der geschichtliche Sinn in dem Schüler erwachen, und derselbe wird ganz von selbst bemüht sein, die Lücken zu ergänzen und auf der gewonnenen positiven Grundlage weiter zu bauen. Dagegen dehnen viele Geschichtslehrer ihre Vorträge wer weisz wie sehr aus, füttern sie, so zu sagen, mit culturhistorischen Excursen und verlieren sich in das pragmatisieren; ein Verfahren, bei dem die Schüler allerlei, aber nichts ordentliches lernen und überdies die Freude an der Geschichte verlieren. Während jener sich des paedagogischen Zweckes bewusste Lehrer den Schwerpunkt in dem wichtigsten des positiven sucht, wird der andere leicht zwischen leitenden Ideen und unwichtigen Specialitäten hin und her schwanken. Die unpaedagogischen Lehrer legen hiebei gewöhnlich viel Gewicht auf das nachschreiben und ausarbeiten eines Heftes, was denn leicht dazu führt, dasz die Schüler in der Stunde ungehörige Dinge schreiben und zeichnen und dann das Heft aus irgend einem Handbuche zusammenstopfeln. Corrigiert wird das Heft ja doch nicht, und wenn auch eine flüchtige Revision stattfindet, so will das nicht viel sagen. Man sollte aber in der Schule, namentlich in den untern Klassen, nichts schreiben lassen, was nicht sorgfältig angesehen und wo möglich corrigiert würde. Ergibt sich bei dem geschichtlichen Unterrichte leicht, wie eine recht paedagogische Behandlung in den Stunden überall auf Vereinfachung des Stoffes und Beschränkung unersprieszlicher Arbeit hinstrebt, so ist es bei dem sprachlichen Unterrichte nicht anders.

Je mehr in der Stunde selbst geleistet wird, je mehr der Lehrer seine Klasse, so zu sagen, in Trab setzt, desto leichter fällt der unnütze unpaedagogische gelehrte Apparat hinweg. Wer überall im Auge hat, dasz der Schüler begreifen soll, was der Lehrer sagt, wer seine Erklärungen bei der Lectüre der Schriftsteller verstanden wissen, seine grammatischen Erläuterungen bei der Zurückgabe der Arbeiten zur Anwendung gebracht sehen will, musz von selbst darauf kommen, sich zu beschränken und den Bildungsstandpunkt der Schüler im Auge zu behalten. Ein gleiches lässt sich von der Mathematik sagen, in welcher auch häufig genug das positive lernen hinter groszartigen Vorträgen und dicken Heften verschwindet. So zweckmässig aber unter Umständen ein Schulheft sein kann, so gewis dasz das überhandnehmen des Heftsystems weder eine Empfehlung für den Unterricht, noch eine Förderung für den Schüler ist, der bei all dem Papierkram nicht bloz zu viel sitzen musz, sondern auch Zeit, Kraft und Lust verliert. Das möchten wir also als die Hauptaufgabe der Schule bezeichnen, ihre Mittel namentlich in der Schule selbst, während der Unterrichtsstunden mehr zu nützen, indem dies von selbst zur Vereinfachung des Stoffes führt und der Ueberbürdung abhilft. Wir haben nicht die Lehrziele aufzugeben, sondern den Weg zu ihnen zu vereinfachen, was am besten dadurch geschieht, dasz der Lehrer nicht bloz gibt, sondern auch darauf hält, dasz der Schüler nimmt. Denn allerdings will die Schule anregen, um einen Lieblingsausdruck neuerer Zeit zu gebrauchen, aber sie will nicht bloz dazu anregen, dasz der Schüler lernt, sondern vielmehr dadurch anregen, dasz er lernt.

Das alles gilt auch von den schriftlichen Arbeiten: nicht dasz gearbeitet wird, sondern dasz gut gearbeitet wird, ist Aufgabe der Schule; nicht die Masse schafft den Erfolg, sondern die Regelmässigkeit und Sorgfalt im abfassen und abliefern der Arbeiten. Auch hier reden wir weniger der Beschränkung zunächst das Wort, obgleich hier unzweifelhaft oft unbillige Forderungen gestellt werden, sondern tadeln die unpaedagogische Behandlung. Freilich musz es z. B. schriftliche Praeparationen geben, und es ist nur zu beklagen, dasz manche Lehrer in dieser Beziehung so tolerant sind, sich mit jedem unsaubern Papierstreifen zu begnügen: wenn aber der Lehrer des Homer in Tertia von einer Stunde auf die andere 40 Verse vorbereitet wissen will, ohne dasz er genau nachsieht, wie man sich vorbereitet, so ist das sehr unrecht: es ist eine Ueberbürdung des fleiszigen Schülers, bei welcher der unfleiszige ganz leer ausgeht. Hält er dagegen auf eine gute, sauber geschriebene, gründlich gelernte Praeparation, so wird er gar nicht auf den Gedanken kommen, so viel zu verlangen: das sehr förderliche Verfahren, die Vorbereitung selbst zum Gegenstand des fragens zu machen, noch ehe man übersetzt, wird das Masz beschränken helfen. War aber einmal die Aufgabe zu knapp zugemessen, so ist es immer noch besser, ein Stück ganz unvorbereitet übersetzen zu lassen, als sich daran zu gewöhnen, viel

mit halber Praeparation zu lesen. Ferner musz es gewis griechische, lateinische, deutsche Arbeiten geben: aber die Länge thut es nicht, sondern die Sorgfalt, Sauberkeit, Regelmäßigkeit, Pünktlichkeit. Faszt man das immer ins Auge und stellt es voran, so wird sich ganz von selbst das Masz der Arbeit nur für den faulen Schüler, wie recht und billig, erhöhen, während es für den fleiszigcn sich mindert. Wie man jetzt sehr oft die Dinge betreibt, ist es leicht möglich, dasz der eine Schüler nie fertig wird, während der andere immer fertig ist.

Es versteht sich von selbst, dasz eine ersprieszliche Nützung des Unterrichts nicht denkbar ist ohne die Handhabung einer tüchtigen Zucht; ja man kann namentlich in den untern Klassen sagen, die gute Disciplin sei der halbe Unterricht. Aber es wird auch in den obern Klassen noch zu viel conniviert und nicht genug Strenge geübt. Es ist geradezu wunderbar, wie verschieden die Begriffe von Disciplin sind, wie der eine da schon sehr zufrieden ist, wo der andere noch tadeln oder gar strafen würde, und wie sich die Schulzucht nicht aus den Schulmauern herauswagt, und sich mehr beschränkt, als hier nothwendig ist. So hat denn fast jede Schule ihren Schatz von Disciplinaranckdoten, und die Sache könnte komisch sein, wenn sich nicht so gar ernste Gedanken dabei aufdrängten.

Versteht also Mützell die Beschränkung des Lehrstoffes so, dasz er zwar die Lehrziele festhalten, aber die Behandlung durch ein mehr paedagogisches Verfahren einfacher und gewinnreicher gestalten will, so stimmen wir ihm von ganzem Herzen bei. Wir wollen die von den Regulativen vorgeschriebenen Ziele auch ferner erreichen, aber wir wollen keine Umwege machen und nicht zu viel Last auf den Weg mitnehmen, damit die jugendlichen Wanderer, die wir führen sollen, nicht matt, sondern frisch am Ziele ankommen, nicht unlustig zu fernerer Arbeit, sondern freudig und kraftbewusst neue Bahnen betretend.

Indem wir dieselbe Anforderung an den sprachlichen Unterricht stellen, erledigt sich auch die 4. Thesis: 'In Folge der gründlicheren Bearbeitung der einzelnen Wissenschaften ist auch der Unterricht, sowol der sprachliche als der in den meisten andern Objecten, dem Stoffe nach häufig zu reichlich ausgestattet worden.' Hiebei ist aber wol nicht unerwähnt zu lassen, wie man von dem einen könne abschen, d. h. von der unnöthigen Spielerei mit der specifisch gelehrten Zuthat, und doch das andere thun, d. h. das Lateinischsprechen und Lateinschreiben lebhafter betreiben: denn dasz wir darin Rückschritte gemacht haben, ist nur allzu gewis. Nun bestreiten zwar sogar berühmte Paedagogen (so z. B. K. v. Ranmer in s. Geschichte d. Paedagogik III, I 45—66) überhaupt dieersprieszlichkeit dieser Uebungen in einem ausgedehnteren Sinne und wollen sie nur als Unterstützung der Grammatik gelten lassen: wir können uns aber nicht von der Richtigkeit dieser Ansicht überzeugen. Gewis wird es auch hiebei wesentlich auf das paedagogische Verfahren ankommen und namentlich erforderlich sein, dasz man nicht eigentliche lateinische Abhandlungen verlangt, wie wir überhaupt gegen die reflectierenden Themata

schon oben die ernstesten Bedenken äuszerten. Wenn z. B. ein Secundaner noch jüngst über das Thema: 'Prositne bellum magis an noccat?' oder über das andere: 'Ueber den Vortheil oder Nachtheil einer allgemein verbreiteten Bildung' schreiben sollte, so konnte denn doch wirklich nichts Geseheites heraus kommen, wie es denn auch geschah. Bei dieser Gelegenheit liesze sich aber wol für die alten Sprachen der Wunsch aussprechen, man möge sich wieder der metrischen Uebungen ernstlicher annehmen, welche die Kenntniss der lateinischen Sprache sehr gefördert haben. — Noch ein Wort für diejenigen, welche den Unterricht nicht in unserem Sinne betreiben, dagegen die häusliche Arbeit, das arbeitslernen in den Vordergrund stellen. Sie erreichen in der That nicht, was sie wollen, weil die 5—6 stündige tägliche Schulzeit dieselbe bleibt, sie mögen nun für 1—2, oder für 4—5 Stunden Arbeit aufgeben. Lassen sie nun auch die geistige Anstrengung bei weniger energischem Verfahren geringer werden, so können sie doch nicht die körperliche Wirkung der 6 Schulstunden aufheben: in der That aber wird diese bei geringerer geistiger Thätigkeit der Schüler nur noch erschlaffender und nachtheiliger sein. Endlich lernen aber die Schüler sogar nicht einmal arbeiten, weil die Stoffmasse sich der Beaufsichtigung entzieht. Dagegen wird man theils schon durch die Unterrichtsstunde arbeiten lernen, wenn der Unterricht lebhafter, einfacher, kurz zweckmässiger ist; theils lässt sich ja auch bisweilen eine besondere Anleitung zur Arbeit in der Schule ertheilen, indem man Arbeiten gleich in der Stunde anfertigen lässt, wobei man zugleich der sehr gebräuchlichen Abschreiberei besser auf den Grund sieht. Der letzteren würde vielleicht auch dadurch gewehrt werden, wenn man die ausgeschriebenen Hefte nicht zurückgäbe, sondern im Schularchive aufbewahrte und jährlich oder auch beim Abgange der Schüler den Eltern oder Vormündern aushändigte. Denn Arbeitsfascikel erben von Generation auf Generation, und selbst bei der Praeparation kommen solche Unterschleife vor.

Gehen wir zur 5. Thesis über ('die ausführliche systematische Behandlung einzelner Lehrfächer, namentlich der Hermeneutik, Stilistik, Mathematik, Geographie, hat der Methode häufig eine zu grosse Breite gegeben'), so ist dieselbe zum Theile schon im bisherigen beantwortet. Ist aber hier von einer systematischen Behandlung einzelner Gebiete die Rede, so musz doch wol bemerkt werden, dasz eine solche überhaupt nicht im Kreise der Schule liegt. Das wissenschaftliche System liegt über der Schule, ist Sache des akademischen Studiums, während es auf der Schule nur unmittelbar, nicht als System selbst auftritt. Darum hätte man eigentlich überhaupt nicht Stilistik, Rhetorik, Poëtik zu lehren, sondern nur aus diesen Gebieten das geeignete an geeigneter Stelle herbeizuziehen.

Auch bei Thesis 6 halten wir uns nicht auf, indem dieselbe nur zusammenfasst und die Folgen der Uebelstände andeutet: ('Die Last des Stoffes und das gedehnte der Methode trifft besonders die untern

und die mittlern Klassen und hemmt auch für die obern den Wissenstrieb'). Dagegen ist die 7. Thesis von groszer Wichtigkeit; dieselbe lautet: 'Zu diesen Uebelständen tritt hinzu: a) dasz einzelne Gegenstände zu lange durch die Klassen hindurch gezogen werden, b) dasz ein und derselbe Gegenstand in den Gymnasien unter zu viele Lehrer vertheilt wird, c) dasz diejenigen Bestimmungen der Schulordnungen, welche auf einheitliches zusammenwirken der Lehrer hinzielen, nicht immer zu lebendiger Ausführung kommen.'

Worauf soll sich das unter a bemerkte beziehen? Was soll später angefangen, was früher aufgegeben werden? In unserm sächsischen Regulative müsten wir höchstens, und zwar nur höchstens, die Geschichte aufzufinden, die vielleicht um eine Stufe später angefangen werden könnte, wogegen wir auch hier, wie früher in Prima beim Wegfalle der philosoph. Propädeutik, den Religionsunterricht verstärken würden. Schon im Punkte b liegt mehr auch für uns anwendbares. Wir würden dies namentlich auf den Unterricht im Deutschen beziehen, der z. B. nach dem Programme vom Jahre 1853 in der Kreuzschule in Dresden in 9 Klassen von 9 Lehrern gegeben wurde. Im Gymnasium zu Plauen (Progr. v. 1854) war er in den 6 Klassen der Schule nicht nur in den Händen von 6 verschiedenen Lehrern, sondern sogar in den drei obern Klassen noch so getheilt, dasz die Declamationsübungen einem besondern Lehrer übertragen waren. In der Blochmannschen Anstalt waren wenigstens Prima und Secunda, und dann wieder die drei Realklassen einem Lehrer anvertraut. Am glücklichsten stellt sich die Vertheilung in den Landesschulen heraus, wo der deutsche Unterricht in Prima und Secunda mit dem Religionsunterrichte, in Tertia und Quarta mit dem geschichtlichen verbunden war, ein Verhältnis, das sich da, wo zwei Religionslehrer angestellt sind, auch wol so gestalten lässt, dasz der zweite Religionslehrer den deutschen Unterricht in den untersten Klassen übernimmt. Ganz gewis ist die principielle Verbindung des deutschen Unterrichtes mit dem Ordinate nicht zu empfehlen. Denn einmal wird dieses Unterrichtsgebiet dadurch unendlich zerstückelt, dann wird der dazu nöthigen individuellen Befähigung keine Rücksicht geschenkt, endlich wird der Lehrer des Griechischen und Lateinischen mit einer dritten Correctur überladen, wodurch leicht bewirkt wird, dasz er entweder alles halb thut, oder das Deutsche vernachlässigt. Besonders aber wird der deutsche Aufsatz erst recht dadurch fruchtbar, dasz der Lehrer ihn mit andern Hauptgebieten in Verbindung setzt; denn dadurch wird nicht nur das Deutsche erst recht inhaltsvoll, sondern auch die Arbeitslast zweckmässig beschränkt. Beiläufig empfehlen wir noch, alle deutschen Aufsatzthemen in den Schulannalen zu sammeln und in den Programmen zu veröffentlichen.

Die wichtigste und richtigste aller Bemerkungen Mützells ist die unter c enthaltene; diese trifft so recht mitten in die Praxis hinein: in Bezug hierauf ist wol kein Lehrer ohne Erfahrungen. Unter diesem einheitlichen zusammenwirken der Lehrer verstehen wir wol,

dasz dieselben nicht nur überall die allgemeinen der Schule zu Grunde liegenden Principien in Uebereinstimmung, je nach ihrer besonderen Aufgabe und Befähigung verfolgen, sondern auch, und zwar besonders, wenn sie in derselben Klasse unterrichten, in didaktischer und paedagogischer Beziehung sich stützen und ergänzen. Das sieht so selbstverständlich aus, dasz man meinen sollte, es könne gar nicht anders sein, und doch ist es in vielen Stücken durchaus nicht so. Sehen wir genauer nach! Voraussetzung musz hier vor allem die wesentliche Uebereinstimmung der Mitglieder eines Lehrercollegiums in religiösen, politischen, sittlichen Angelegenheiten sein, wenn wir nicht den Menschen und den Beruf trennen wollen, was doch nimmermehr angeht. Nach einer vielbeliebten, aber sehr oberflächlichen Ansicht ist es gleichgiltig¹, welche Ansichten der einzelne habe, etwa, ob er positiv gläubig oder diesem Ziele zustrebend sei, oder ob er dem Rationalismus huldige. Viele sagen, dasz das ja mit dem Berufe nichts gemein habe. Das ist aber eine grundfalsche Meinung, welche die nothwendige Einheit der menschlichen Natur, welche freilich nur anzustreben ist, von vornherein aufheben will und den religiösen oder politischen Standpunkt des Menschen als etwas ansieht, das neben ihm steht, nicht in ihm ruht. Ist der Glaube ein nach Innerlichkeit ringender, die politische Ueberzeugung eine tiefe, innige, so ist beides mit dem Menschen verwachsen, dasz er eben überall gläubig, überall conservativ oder überall das Gegentheil ist. Freilich bleibt diese Einheit des denkens, fühlens und handelns nicht frei von Widersprüchen, aber der Mensch strebt ihr doch entgegen. Den Satz hat nur die grenzenlose Leerheit moderner Phrascologie aufstellen können, es könne jemand ein schlechter Christ und ein guter Lehrer, ein Mann des Umsturzes und ein guter Erzieher sein. Im Gegentheile ist der Mensch immer derselbe, im Hause, in der Schule, in dem Staate, in der Kirche. Denn wenn auch z. B. der Lehrer der Mathematik nicht Religion, sondern Mathematik lehren soll (Palmer II 213), so gibt er doch darum nicht den Kern seines Wesens, den christlichen Sinn und Glauben, auf, und ist dieser in ihm, so musz er sich auch, wenn nicht unmittelbar in dem Lehrstoffe, so doch mittelbar in tausend Stücken zeigen. Eine solche Voraussetzung ist also von vornherein nothwendig, und wir wollen hier von derselben ausgehen. Nun kann man zwar bei den meisten Mängeln unsers öffentlichen und häuslichen Lebens sagen, dasz in letzter Instanz der Mangel echt christlichen Sinnes schuld sei, wir haben aber hier wol zu berücksichtigen, dasz auch bei dem tüchtigsten streben und ernstesten wollen auf Erden noch Mängel und Schwächen übrig bleiben. So wird denn auch ein jene wesentliche Uebereinstimmung besitzendes Collegium immer noch genug des mangelhaften behalten.

Fragen wir nun nach jenem von Mützell beklagten Mangel an Uebereinstimmung im wirken, so zeigt sich dieser im Unterrichte und in der Disciplin, in der didaktischen und paedagogischen Behandlung der Aufgabe. Nicht als ob wir meinten, der eine solle dem andern

völlig gleichen; das hiesze ja die Verschiedenheit der menschlichen Naturen verkennen, verkennen dasz die öffentliche Schule sich gerade durch dieses zusammenwirken verschiedener Individualitäten auszeichnet. Aber wie verschieden auch die Lehrenden durch ihre Begabung, wissenschaftliche Richtung, durch die von ihrer Natur ihnen gebotenen Mittel seien, die Aeuszerung der verschiedensten Naturen und die Anwendung der ungleichartigsten Mittel musz doch immer in demselben didaktischen und paedagogischen Zwecke zusammentreffen. Nun mag im allgemeinen in der Schule ein Uebelstand hier seltener eintreten; es mag selten die Feindschaft realistischer und humanistischer Lehrer sich in einer unpaedagogischen Aeuszerung Luft machen, selten auch die Neigung, einen Collegen gelegentlich zu corrigieren, bei der Uebernahme eines Unterrichtes von schlechtem Stande der Klasse, wie nun alles anders werden müsse usw., zu reden, Raum gewinnen: schon bei der ungleichen Handhabung der Ordnung im Unterrichte und Correctur, wodurch der Schüler leicht veranlaszt wird, Ordnung für Pedanterie zu halten, und bei der überaus ungleichen disciplinarischen Wirksamkeit der Collegen wird die Sache bedenklich. Indes mag das alles, so lange diese Verschiedenheiten nicht in derselben Klasse sich berühren, noch allenfalls angehen; in derselben Klasse aber haben diese Ungleichheiten die bedenklichsten Consequenzen. In disciplinarischer Hinsicht wäre es nun zwar verkehrt zu verlangen, dasz der eine so streng wie der andere oder umgekehrt dieser so mild wie jener sein sollte: denn Strenge und Milde sind eben verschiedene Eigenschaften, die nicht wol verleugnet werden können: aber es wäre doch nicht minder verkehrt, wenn diese Eigenschaften mit subjectiver Willkür walten sollten. Vielmehr haben beide Lehrer, der strenge und der milde, dasselbe Ziel zu erreichen, und dazu ist es unumgänglich nothwendig, dasz sich die Milde zur Strenge, die Strenge zur Milde selbst erziehe. In Betreff der allgemeineren Bestimmungen der Schule aber, der Regeln über die Haltung in der Klasse, über das Verfahren beim antworten, über die Art, wie der Lehrer seine Klasse beim Eintritte in dieselbe finden will, musz in einer Klasse unter den in derselben unterrichtenden Lehrern wesentliche Uebereinstimmung herrschen. Je niedriger die Klasse ist, desto nothwendiger ist dieser Einklang, weil das Kind noch nicht über die durch das verschiedene Verfahren entstehenden Conflicte hinauskommt. Das ist, weil es denn doch im besten Falle ohne Verschiedenheit nicht abgeht, allein hinreichend, um den Wunsch zu erklären, dasz in den untern Klassen nur wenig Lehrer, und nicht blosz die jüngsten und unerfahrensten, unterrichten möchten. Man sagt wol, dasz im Kinde das Gefühl der Pflicht genug wirke, aber das ist nur halb wahr: das Kind besitzt auch eine wahrhaft wunderbare Begabung, die Schwächen des Lehrers zu sehen und sich der ihm durch dieselben werdenden Concessionen zu bemächtigen. Wenn nun der eine Lehrer streng auf Ruhe in der Klasse, praecise Antworten usw. hält, der andere dagegen es gern hat, wenn es recht lebhaft her-

geht', so soll man nur die verschiedene Physiognomie der Klasse sehen. Nehmen wir ferner an, dasz der eine Lehrer pünktlich beginnt, der andere nicht, der eine verlangt dasz die Schüler bei seinem Eintritte auf den Plätzen sitzen, der andere sich begnügt, wenn sie sich dann allmählich verlaufen, so ist das nicht gut. Noch schlimmer ist es, wenn manche Lehrer so gar kein Auge für das in ihren Stunden vorgehende haben, wodurch oft die redlichsten Bemühungen anderer vereitelt werden. Ueberhaupt bewirkt solche ungleichartige Disciplin nicht blosz, dasz sich die Wirkung der Schule schwächt, wenn wir auch noch von positiv schlechten Einflüssen absehen wollen, sondern auch dasz der Schüler zu früh aufgefordert wird, über seine Lehrer und die Unterschiede zu reflectieren. Das Auctoritätsgefühl, das in unserer Zeit so dringend der Stütze bedarf, das in der Schule geweckt und gestützt werden musz, bekommt die empfindlichsten Stösze; die Sophisterei und Kunst sich selbst etwas vorzulügen, die im Kinde liegt und so unendlich viel Gefahr in sich schlieszt, wird geradezu herausgefordert. Soll also in der Schule überhaupt schon ein disciplinärer Geist herrschen, der durch dieses Streben nach Einheit nicht die Verschiedenartigkeit der wirkenden Mittel beeinträchtigen will, so musz dies noch mehr in der einzelnen Klasse, je tiefer dieselbe steht, in um so höherem Grade der Fall sein.

Aber auch der Unterricht in einer Klasse verlangt eine Uebereinstimmung. Diese äuszert sich zunächst darin, dasz alle den Klassenstandpunkt und das Klassenziel vor Augen haben, und dasz jedes Fach das andere respectiert. Nächst dem aber gehört dazu eine Gleichmässigkeit in der Behandlung der Lern- und Schreibaufgaben, ein Gleichmasz in der Quantität und gleichmässige Beachtung der Qualität. Die Lehrer müssen vom lernen und arbeiten möglichst gleich denken, d. h. der eine darf nicht zu genau und der andere zu ungenau verfahren, der eine gut, der andere schlecht corrigieren, der eine saubere Hefte begehren, der andere sich mit wahren Fetzen begnügen, der eine auf regelmässige Ablieferung halten, der andere in beliebigen Zeiträumen fordern. An Beispielen wäre hier wahrlich kein Mangel. Wenn z. B. der Lehrer des Deutschen vorschriftsmässig alle 3 Wochen eine Arbeit einfordern soll, was für das Halbjahr 8 Arbeiten ergäbe, und er lässt anfangs 4wöchentliche Fristen bestehen und treibt dann zuletzt die fehlenden Arbeiten noch schnell zusammen, wie wird da eine Arbeitseintheilung möglich? Wenn der Lehrer des Griechischen beim lernen der Vokabeln genau auf jede Silbe hält, der Lehrer des Deutschen beim lernen von Gedichten jede Variante zulässt, was soll dabei herauskommen? Wenn jemand den für das lernen selbst aus dieser Ungleichheit hervorgehenden Nachtheil gering anschlägt, so darf er doch den sittlichen Nachtheil nicht übersehen. Wenn dem Quartaner ein Lehrer sagt, die Aufgabe sei nicht erfüllt, an der ein Wort fehle, der andere ihm alle Ungenauigkeiten durchlässt, was soll der Schüler denken? Je länger ihm Pflicht

und Lehrer in einem Gedanken verwachsen bleiben, je später er ans zweifeln und beurtheilen kommt, desto besser für ihn. Je später an den Knaben die Conflictte herangebracht werden, desto kräftiger steht er ihnen später, wo sie leider unvermeidlich sind, gegenüber. Aber auch die quantitative Behandlung kommt wesentlich in Frage. Die wesentliche Uebereinstimmung in diesem Punkte ist eine dringende Forderung, deren Vernachlässigung wir zum Theil die Klagen wegen der Ueberladung der Schüler verdanken. Denn nehmen wir z. B. an, dasz in Quarta ein Lehrer in Religion und deutscher Sprache, ein Lehrer in den alten Sprachen, ein dritter in Geschichte und Geographie, ein vierter in Mathematik und Naturwissenschaft, ein fünfter im Französischen unterrichte, so hätten wir 5 Lehrkräfte, was wol nicht zu viel heiszt. Gehen diese 5 Lehrer gleich tüchtig, mit gleich starker Forderung und gleicher Energie im dringen auf die Erfüllung der Aufgabe zu Werke, so ist damit schon die Ueberladung gegeben. Wie ist dem abzuhelpen, da doch auf der andern Seite die Energie im festhalten an der Forderung so nothwendig ist, dasz wer es nicht genau mit der Aufgabe nimmt, lieber gar nichts aufgeben sollte? Man entgegnet vielleicht, auch hier sei das Masz durch Vorschriften gegeben. Aber welcher Spielraum bleibt innerhalb der Vorschrift übrig! Kann doch die Vorbereitung auf den lat. Schriftsteller z. B. ebenso wol eine bedeutende, wie eine geringe Arbeit sein, und dasselbe Verhältnisz zeigt sich überall. Man wird darauf vorschlagen, es solle in jeder einzelnen Klasse festgestellt werden, was aufgegeben werden solle. Das ist allerdings eine vortreffliche Maszregel, die schon mit bestem Erfolge angewendet worden ist. Aber es ist nicht zu übersehen, dasz man nichts erreicht, wenn man dabei nicht sorgfältig verfährt. Denn verlangt etwa der Lehrer der Mathematik für 4 wöchentliche Unterrichtsstunden 2 Stunden Arbeitszeit im Laufe der Woche, so ist das sehr gut, wenn er es vom richtigen Standpunkte aus sagt; aber wie schwer ist es, sich in dieser Rechnung nicht zu irren, da die geistige Befähigung und das Arbeitsgeschick der Schüler so sehr verschieden ist. Man frage nur einmal 10 (verschiedene) Schüler, wie viel Zeit sie für ein lateinisches Specimen brauchen, und man erhält vielleicht 10 verschiedene Antworten. Darum ist beim Beginne jedes Cursus eine sehr sorgfältige Erörterung durch den Director, Ordinarius und die andern beschäftigten Lehrer nothwendig, welche unter Zugrundelegung einer gewissen Stundenzahl eine zweckmäßige, den mittleren Durchschnitt ziehende Zeiteintheilung und Arbeitsfeststellung mit Berücksichtigung des Lehrplanes gebe. Auch überzeuge man sich im Laufe des Semesters oder Cursus von der Brauchbarkeit dieses Planes, an dem aber, wenn er einmal feststeht, unverbrüchlich festzuhalten ist, und der nur durch die Lehrerconferenz, nicht durch den einzelnen, geändert werden darf. Endlich aber paralysiere man diese wolthätige Einrichtung nicht durch willkürliche und unmäßige Anwendung von Strafpensen, die bisweilen ins abenteuerliche gehen. Denn wenn man sich gewöhnt Strafarbeiten als

Disciplinarmittel anzuwenden, so wird nicht nur die Zeitvertheilung völlig unnütz und fruchtlos, sondern es verliert auch sehr oft die Strafe alle Wirkung, weil sie, so zu sagen, den Tod schon in sich trägt. Dies wird besonders in den Schulen, welche den obern Schülern Strafrechte einräumen, zu beachten sein: denn wenn man auch feststellt, dass die Lehrer diese Strafen überwachen sollen, so ist doch auch zu beherzigen, dass die Berufung an die obere Instanz des Lehrers von vornherein für den untern Schüler mit Schwierigkeiten verbunden ist. Ist aber die Strafe als paedagogisches Mittel eine so schwierige Sache, dass auch der Lehrer darin niemals auslernt, so ist schwerlich dem Primaner schon paedagogische Umsicht zuzutrauen.

Wir gehen zu der letzten der Mätzellschen Thesen über, welche von den Translocationsexamen und der Abiturientenprüfung handelt: '8. Endlich sind es die Translocationsexamina und das Abiturientenexamen, durch deren Einrichtung für die Schüler theils eine temporäre Ueberladung, theils eine fortwährende Zerspitterung eintritt.' Die ersteren bestehen unseres Wissens in Sachsen nicht, sondern es finden nur jährliche mündliche und schriftliche Prüfungen statt. Dieselben werden aus vielen Gründen beibehalten werden müssen, obwohl sich bei den schriftlichen Prüfungen namentlich unterer Klassen die möglichste Vereinfachung empfiehlt; vielleicht lieszen sich dieselben auf mehrere Wochen vertheilen. Dagegen möchten wir mündlichen Prüfungen einzelner Klassen während des Cursus zur bessern Orientierung des Directors und der übrigen Lehrer über den Standpunkt der einzelnen Abtheilungen das Wort reden. Dadurch wird eine genauere Kenntniss der einzelnen Lehrer von den Leistungen der Schüler vermittelt, es entsteht eine lebendigere Gemeinschaft des wirkens, ja es kann auch manchem Versehen vorgebeugt werden. Ist es doch nicht wenig wünschenswerth, dass der Lehrer von Quarta genau die nächst höhere Klasse, auf die er hinführt, kenne, und bei der oft parallelen Lage der Stunden ist das durch hospitieren schwer zu erreichen.

Wie endlich durch das Abiturientenexamen eine temporäre Ueberladung und fortwährende Zerspitterung eintrete, ist uns weder aus den preussischen, noch aus den sächsischen Einrichtungen ersichtlich. Allerdings hat das Abiturientenexamen nicht wenig Gegner, aber sie werden es hoffentlich nicht beseitigen. Es ist wahr, der Gymnasiallehrer lernt seinen Schüler nicht durch diese Prüfung besser kennen, und ebenso wahr ist es, dass ein Spielraum für den Zufall bleibt. Aber dem Schüler gienge durch den Wegfall dieses Examens etwas verloren, das nicht zu ersetzen sein möchte: der Hinblick auf ein zu erreichendes Ziel. Zudem ist es ein inneres Bedürfnis der menschlichen Natur, gewisse Lebensperioden durch einen äuszeren Act abzuschlieszen. Diesem Bedürfnisse wird durch die blosze Erklärung des Lehrercolligs, dass der Schüler reif sei, nicht genug entsprochen, obwohl diese Einrichtung z. B. in Frankfurt a. M. besteht. Es

ist übrigens auch in Betracht zu ziehen, was Geh. R.-R. Wiese in jenen Verhandlungen bemerkte, dasz die Oberbehörde das Examen nicht aufgeben kann, um auf verschiedenen Schulanstalten gleiche Forderungen festzuhalten. Neuerdings hat das k. württembergische Ministerium (Verordnung v. 9. Febr. 1854) die Abiturientenprüfungen von den Gymnasien an eine besondere Prüfungscommission verwiesen. Wir zweifeln nicht, dasz dies eine grözere Gleichmäszigkeit herbeiführen wird, aber sollte man den Gymnasien diesen Act des Abschlusses nicht überlassen können? Ueberschreitet man nicht dabei schon die Linie der Schule und zieht den Schlusz des Schullebens auf ein fremdes Gebiet hinüber? Freilich eine grözere Conformität in der Abhaltung der Prüfungen mag wol bisweilen zu wünschen sein; denn es ist gewis, dasz sich Meinungen über die verschiedene Schwierigkeit der Prüfungen an den einzelnen Schulen des Landes festsetzen, denen, was immer irriges an ihnen sei, doch wol irgend etwas wahres zu Grunde liegt. Vor allem zögen wir, auch hier wesentlich mit unsern Landeseinrichtungen einverstanden, das arbeiten unter Aufsicht der Clausurarbeit vor, wie denn alles, was Clausur heiszt, auf der Schule mit äusserster Vorsicht anzuwenden sein möchte. Der Vf. dieser Blätter hat die Maturitätsprüfung auszer in Sachsen auch in Preuszen bestanden und erinnert sich wol, wie die schriftlichen Arbeiten unmittelbar unter dem Auge des die Arbeit aufgebenden Lehrers gefertigt wurden, und wie streng man an der vorgeschriebenen Stundenzahl festhielt: auch erinnert er sich des besonders eingehend abgehaltenen mündlichen Religionsexamens, wie denn die ganze mündliche Prüfung — ob dem Ausländer gegenüber? — sehr eingehender Art war. Nur éins gestatten wir uns noch hinzuzufügen, nemlich die Frage, ob die Nummerabstufungen unserer Censuren bei den Abgangsprüfungen sich wol empfehlen: wenn wir I*, I, I^b, II^a, II, II^b, III^a, III finden und auch noch III^b einen Reifegrad ausdrückt, so wird die Nuancierung des einen Begriffes: reif so fein, dasz man in die grözste Verlegenheit käme, wenn man das Zahlenurtheil in Worte umsetzen sollte. Sollte es nicht besser sein, entweder die Zahlen mit den einfachen Ausdrücken 'reif, bedingt reif, unreif' zu vertauschen, oder sie auf eine geringere Anzahl von Abstufungen zu beschränken? Auch empfiehlt sich die in mehreren Ländern bestehende Einrichtung, dasz dem Gesamturtheile eine genaue Angabe der Leistungen in den einzelnen Gebieten beigefügt wird, insbesondere auch dadurch, dasz bei dem Zeugnis einer bedingten Reife es dem betreffenden möglich ist, sich das Maturitätszeugnis in dem éinen Gegenstande, in dem er durchaus zurückblieb, sich nachträglich zu verschaffen.

Fassen wir nun zuletzt noch zusammen, was sich als Hauptresultat obiger Betrachtungen ergibt, so gelangen wir zu folgenden Sätzen:

- 1) Es handelt sich im Gymnasium weniger um eine Verringerung

der Anzahl der Lehrgegenstände oder um eine Abänderung der Lehrziele, sondern um eine einfachere paedagogische Behandlung.

2) Der Ueberbürdung und zu groszen Anspannung der Schüler wird am besten durch eine energischere, mehr unmittelbar wirkende Benutzung des Unterrichtes gesteuert.

3) Eine solche führt von selbst eine Verminderung des innerhalb der gestellten Aufgabe liegenden Stoffes und eine Beschränkung der häuslichen Arbeiten (namentlich der schriftlichen) herbei.

4) Diesem Ziele strebt besonders das einheitliche Zusammenwirken der Lehrer im ganzen und vorzüglich in der einzelnen Klasse zu, theils durch gleichmässige Zucht, theils durch strenges festhalten an der über das Masz der aufzugebenden Arbeiten getroffenen Uebereinkunft. Hierauf ist nicht nur bei der Anwendung des Lehrplanes, sondern auch bei der Vertheilung der Lehrkräfte in der Klasse Rücksicht zu nehmen.

5) Auch die Anwendung der Strafpensa ist auf ein vor Ueberbürdung und unvortheilhafter Wirkung der Strafe schützendes Masz zu beschränken.

6) Für die Erhöhung der erziehenden Thätigkeit empfehlen sich nicht nur gelegentlich anzustellende Uebungen im arbeiten während der Schulzeit selbst, welche in den untern Klassen die Anweisung zum richtigen arbeiten geben, in den obern die Selbstthätigkeit überwachen, sondern es wird auch das gesamte Unterrichts- und Erziehungsleben der Schule durch von Zeit zu Zeit eintretende Specialprüfungen der Klassen lebendiger und einheitlicher.

Ist es längst und oft als ein Mangel der Gelehrten, auch der Philologen, beklagt worden, dasz sie nicht genug paedagogischen Sinn haben, so gelten die gemachten Bemerkungen zum guten Theile dem gesamten Gymnasialwesen. Gern sprechen wir uns selbst Mängel zu, die wir an andern wahrnehmen: lernt man doch manchen Fehler an sich selbst erst dadurch kennen, dasz man ihn anderswo auffindet, und sieht man doch auch umgekehrt schärfer, wenn man der eignen Mängel sich bewusst ward.

Zugleich wird es auch unschwer einleuchten, wie einzelne der oben geschilderten speciell in unserm Lande obwaltenden Verhältnisse im Gymnasialwesen mit den späteren Bemerkungen im Zusammenhange stehen: namentlich wirkt jenes Klassenlehrersystem einer echten paedagogischen Behandlung der Aufgabe entgegen, und lässt sie bisweilen gar nicht zu.

Freilich wird eine Abhülfe nicht leicht sein, weil alle paedagogische Theorie erst durch die Erfahrung fruchtbar wird. Erziehen kann nur der, welcher daran gedacht hat, sich selbst zu erziehen, und wer so weit gekommen ist, hat damit auch die Einsicht gewonnen, wie viel ihm selbst noch fehlt. Aber diese Einsicht wird nicht nur die Liebe zum Grundgesetze seiner Paedagogik machen, sondern dieselbe auch die Strenge, ohne die Liebe nicht Liebe ist, verleihen.

Wir haben absichtlich unsere Besprechungen um einzelne Hauptpunkte concentrirt, weil der Stoff so unendlich reich ist, dasz er nirgends ein Ende zeigt. Deshalb müssen einige besondere Punkte einer späteren Gelegenheit überwiesen werden.

Wenden wir uns nun schliesslich noch einmal zurück, so leitete uns der Gedanke, dasz der Aufschwung, den das Realschulwesen in jüngster Zeit genommen, zum Theil von vorhandenen Mängeln des Gymnasialwesens unterstützt worden sei. Wir glaubten insbesondere in unserm theuern Vaterlande eine dem Gymnasialwesen nicht recht günstige Lage der Dinge zu bemerken. Denn gerade Sachsen war lange Zeit berühmt durch seinen Humanismus, durch seine Philologie, und wenn wir auch die letztere nicht von jedem Vorwurfe freisprechen können, so war es doch mehr die allgemeine rationalistische Zeitstimmung, welche anzuklagen ist, als die Philologie selbst in ihrer wissenschaftlichen Tendenz. Dasz wir von jenem Ruhme eingebüßt haben, ist ebenso gewis, wie dasz der durch Gottes Gnade und das Streben der Regierung eingetretene Umschwung im religiösen Leben eine Blüte des Humanismus nicht ausschlieszt. Aber die Zahl der sächsischen Philologen hat sich gemindert, ist es auch nicht so schlimm, wie es jüngst einem Zeitungsrespondenten eines auswärtigen Blattes — ein ferner Freund theilte die Notiz mit — schien, mit dem wir sonst nirgends harmonieren. Die Zahl unserer Gymnasien ist im Verhältnis zur Bevölkerung nicht gross, wir haben 11 auf über 1800000 Einwohner, während Hannover 17 Gymnasien, das Gröszherzogthum Hessen 6 Gymnasien hat: das Königreich Preussen hatte 1854 nicht weniger als 121 Gymnasien ohne die Progymnasien (39). Dazu kommt die verhältnismäsig schwache Frequenz der sächs. Gelehrtschulen, die zusammen wol nicht auf 1600 Schüler zählen. Dagegen waren Ostern 1854 in den 4 Gymnasien zu Breslau, wobei allerdings etwa 400 Schüler auf die Vorbereitungsklassen zu rechnen sind, 2067 Schüler. Unter den 21 Gymnasien der pr. Provinz Schlesien hatte nur eins (Lauban) unter 100 (94) Schüler, drei andere (Hirschberg, Görlitz, Liegnitzer Ritterakad.) unter 200, (120, 180, 114), die andern meist weit über 250. In der pr. Provinz Pommern kam Ostern 1851 auf 625 Köpfe der gesamten Bevölkerung 1 Gymnasialschüler: wir hätten in Sachsen wenigstens das Verhältnis 1:1100. Für den Zweck dieser Blätter genügen diese Notizen, die wir bei einer andern Gelegenheit vervollständigen werden.

Aber wenn auch die Gymnasien und vielleicht besonders die sächsischen Gymnasien theils durch einzelne Uebelstände in ihrer Organisation, theils durch die von diesen mit begünstigte unpaedagogische Wirksamkeit manches verschuldet haben, so glauben wir doch mit Liebe und Begeisterung an dem humanistischen Principe festhalten zu dürfen, aber auch die Pflicht zu haben, mitzuwirken, dasz die Abneigung der Zeit dasselbe zur Aufmerksamkeit auf sich und zur Läuterung seines Wesens veranlasse. Denn an dem Fortbestande der Gym-

nasien zweifeln wol auch die Realisten nicht: möchten nur auch die Humanisten nicht bloß geduldig zuwarten, sondern Hand anlegen, dasz sie ihre Aufgabe mehr und mehr erfüllen. Den Glauben an die gerade für die Bedürfnisse unserer Zeit vorzugsweise befähigte Kraft des Humanismus haben wir freimütig ausgesprochen: müste ja doch selbst der Gegner des Principes den Humanisten tadeln, der halb bei seiner Sache steht. Auch haben wir nicht verhehlt, wie wir an der bildenden Kraft des realistischen Principes und an der Möglichkeit eines modernen Humanismus zweifeln, aber wir haben das historisch gewordene Recht der Realschulen nicht bestritten. Wie die Dinge stehen, werden beide Principe der Entscheidung der Zeit entgegesehen müssen, beide aber müssen wol gerüstet das Urtheil erwarten. Denn bei aller Liebe und Treue, bei aller Begeisterung für unsere Lebensaufgabe, sind jene andern Gebiete ausgiebiger, förderlicher, den Haupterfordernissen unserer Zeit entsprechender, gern wollen wir dann die Fahne des unsieghaft gewordenen Humanismus verlassen. Nicht die Sache an sich gilt, sondern ihr Wesen, ihre Bedeutung, ihre Wirksamkeit für das, was unerschütterlich feststeht. Nur wenn die Wirkungen der humanistischen Studien in das Centrum der Zeitaufgabe hineintreffen, wollen wir an ihnen festhalten: sonst auf keinen Fall und um keinen Preis. Einstweilen ist dies noch unsere Ueberzeugung, und darum halten wir an ihr und wollen in diesem Sinne wirken, wo es verstattet sein wird, unmittelbar zu handeln. In diesem Sinne haben wir diese Darstellung versucht, um wenigstens *toto animo* bei der Lebensaufgabe zu sein, und um dieses redlichen Sinnes willen, der nach Belehrung und nach Erfüllung der Aufgabe strebt, sehen wir einer wolwollenden Aufnahme vertrauensvoll entgegen.

Dresden.

F. Paldamus.

6.

Berger: Lateinische Grammatik für den Unterricht auf Gymnasien. Zweite verbesserte Auflage. Celle, Capaun-Karlowa 1852. VIII u. 279 S. 8.

Die erste Auflage dieser Grammatik erschien im Jahre 1848 und bahnte sich rasch einen Weg in viele Gymnasien, ein Beweis, dasz sie bei der groszen Zahl der lateinischen Grammatiken doch einem tief gefühlten Bedürfnisse abhalf und sich dadurch Anerkennung zu verschaffen wuste. — Wenn wir nun so spät nach dem Erscheinen der zweiten Auflage dieses Buch eine Besprechung in diesen Jahrbüchern unterziehen, so kann der Zweck nicht sein, auf ein bewährtes Schul-

buch von neuem aufmerksam zu machen, sondern der Zweck ist der, dem Herrn Verfasser und allen denen, die sich für die Weiter- und Ausbildung des grammatischen Unterrichts auf Gymnasien interessieren, die Punkte zur Prüfung darzulegen, die uns nach mehrjährigem praktischem Gebrauche in der Schule einer Vereinfachung oder auch in so weit einer Verbesserung bedürftig erscheinen, dasz der Vf. die feststehenden Resultate der historischen Grammatik mehr für die Schule bearbeite und zu klingender Münze für die Schüler auspräge, wodurch, wie uns scheint, die Grammatik im ganzen eine gleichmässigere Bearbeitung erhält. Doch werden wir unsere Bemerkungen nicht nach diesen beiden Gesichtspunkten ordnen, sondern einfach den Paragraphen der Grammatik folgen und diesen unsere Bemerkungen und Vorschläge beifügen. Im ersten Abschnitte, der die Lautlehre behandelt, vermissen wir nach § 5 kurze Sätze über die Veränderungen der Vocale und Consonanten, die in die lateinische Grammatik ebenso gut gehören, wie in die griechische, und ohne welche eine genaue Kenntniss der Sprache nicht möglich ist. Wir sind nun weit entfernt zu glauben, dasz durch die Aufnahme solcher Sätze irgend ein Lehrer verleitet werden könnte, dieselben nun auch nach der Reihe der §§ durchzunehmen, wir glauben vielmehr, dasz jeder etwa von Quarta an, wenn er bei der Repetition der Formenlehre auf solche Buchstabenveränderungen kommt, diese Stellen aufschlagen und so an der Formenlehre einprägen und erklären wird, damit der Schüler begreife, dasz solche Veränderungen nicht willkürlich, sondern in der Natur der Sprachwerkzeuge begründet sind. Daher wünschten wir auch, dasz der geehrte Vf., falls er unserm Vorschlage seinen Beifall schenkte und in einer neuen Auflage hier einige §§ einschaltete, in einer Anmerkung kurz anführte, wie alle diese Veränderungen darin ihren Grund haben, dasz die Sprachwerkzeuge sich die Anssprache von eng verbundenen oder in verschiedenen Silben vorkommenden Buchstaben zu erleichtern bemüht sind, und dasz somit alle diese Gesetze, wie: 'd vor s fällt aus', 'eine Media hat gern eine Media', ferner der Ablaut, Umlaut oder die Schwächung der Vocale auf rein phonetischen und euphonischen Gründen beruhen.

Zu § 15, der von der Quantität der Consonantendungen handelt, schlagen wir folgende Fassung vor, die sich durch Anwendung in der Schule bewährt hat: 'l, m, n, r, d, t machen den vorhergehenden Vocal kurz'.

Im § 16 fehlen unter 4 zu der Regel, dasz drei- und mehrsilbige Wörter den Ton auf der drittletzten Silbe haben, wenn die vorletzte kurz ist, die Ausnahmen, welche einige Zusammensetzungen von *fācio* und *do* mit zweisilbigen Wörtern machen, wie *calefācit*, *venumdēdit*, *pessumdēdit*. Ferner *alicūi*, *aliquibus* — Vergili ist Gen. st. Vergīli, Vērgili ist Vocativ.

Dasselbst am Schlusz könnten die Beispiele mit wechselnder Betonung wie *utérque* und *utrāque* noch um einige vermehrt werden, die

- f) Die Substantiva auf *es, is, er*
und die einsilbigen auf *s* und *x*
mit vorhergehendem Consonant,
sowie die mehrsilbigen auf *s* und
x mit vorhergehendem *r* und *n* e, ium
- g) Die Substantiva, welche im Acc.
im haben, erhalten im Abl. i.

Im § 33 fehlt die Bemerkung über den Charakter der 4. Declination und in der daselbst befindlichen Anmerkung, die mit Recht auf die Contraction der Casusendungen aufmerksam macht, fehlt der Zusatz, dasz so die 4. Decl. eigentlich nur eine Nebenform der dritten sei.

Desgleichen muste im § 35 der Charakter der 5. Declination angegeben und dann bemerkt werden, dasz sie eine Mischung der ersten und dritten Declination sei.

Für den § 48 schlagen wir dem Vf. eine Verkürzung der gereimten Genusregeln vor, da für einen Schüler eine so vollständige Kenntniss aller oft sehr selten vorkommenden Wörter nicht nothwendig ist. Neben der schon von Kühner aufgenommenen Verkürzung der Ausnahmeregel auf *do, go, io*, empfehlen sich für die 3. Declination noch folgende: a) zu den Masculinis.

- 4) Neutra gibt es viel auf *er*
Ver nebst piper und papäver
Verber, iter und cadaver.
- 5) Feminina sind auf *es*
compes, quies, seges
merces, merges, teges.

b) Zu den Ausnahmen von der Hauptregel über die Feminina empfehlen sich

- 2) Die Substantiv auf *mis* und *nis*
Sind masculini generis
Ferner axis collis eusis
fascis lapis orbis mensis
piscis pulvis sanguis unguis.
- 3) Masculina sind auf *x*
Fornix, varix und calix
Und die meisten auch auf *ex*;
Nur lex, supellex, nex und faex
Verbleiben weiblichen Geschlechts.
- 4) Männlich sind auf *ons* und *ens*
Fons, mons, pons und dens.

Für die Ausnahmen von den Neutris auf *n* und *ur* genügte:

- * Vier Wörter auf ein *n*
Pecten, lien, ren und splen,
Dazu merke drei auf *ur*
Furfur, turtur und vultur.

Endung *ui* übrig bleibt. — Kommen wir nach diesem Vorschlage zum § 71 und 78 noch einmal auf den § 70 zurück, der die Verba der 3. Conjugation auf *io* behandelt, so wünschen wir im Interesse der Schüler, die an sich richtige aber für sie zu kurze Bemerkungen schwer begreifen — und deren gibt es in vollen Classen oft recht viele, dasz der Bemerkung: 'das *i* hält sich etc.' folge: d. h. es bleibt in der 3. Pers. Plur. des Praesens, Ind. des Imperativ, im Particip, im ganzen Futur, Imperf. Ind. und Praesens Coniunctivi und verschwindet im Imperf. Coniunct., Infinit., den übrigen Personen des Praesens und Imperativs. Desgleichen müsten sämtliche hieher gehörigen Verba in einer alphabetischen Reihe aufgezählt werden. In der Anm. dieses § fehlt die Bemerkung, dasz die Composita von *orior* vollständig nach der vierten Conjugation gehen.

Die Conjugation sollte der Schüler anfangs nur in der Schule lernen, indem der Lehrer mit der Kreide in der Hand die Formen vor den Augen der Schüler entstehen läßt. Danach musz aber auch das mechanische memorieren folgen, damit die Formen zum bleibenden Eigenthum werden. Bei diesem memorieren leben sich die schwächeren Schüler in die Reihenfolge der Personen so fest hinein, dasz sie, wenn der Lehrer sich mit dem gewöhnlichen hersagen begnügt, sehr gut conjugieren; sobald sie aber Formen auszer der Reihe gebrauchen sollen, geht es langsamer und sie beginnen stets für sich die Reihe von vorn bis zu der geforderten Form durchzumachen. Solche Schüler müssen zum freiern Gebrauch angeleitet werden und das geschieht am besten, wenn sie dasselbe Tempus auch rückwärts, sodann in der Weise hersagen lernen, dasz sie z. B. die 1 Pers. Sing. u. Plur. usw. vorwärts und rückwärts zusammenstellen; dasz sie ferner gewöhnt werden, erst die deutsche Form und dann die lateinische; also: ich habe geliebt, *amavi*, zu sagen. In der Regel finden sich die schwächeren Schüler, selbst wenn es ihnen an der Schultafel deutlich gemacht wird, in diese Reihenfolgen nicht leicht und deshalb könnte diesen eine kleine Unterstützung durch die Grammatik zu Theil werden, wenn sich der Vf. entschlösse, vor § 77 einen § einzuschalten und darin von einem Tempus diese verschiedenen Weisen in einem Paradigma gäbe. Auch nach § 78 könnte eine Zusammenstellung derjenigen Verba, die in einzelnen Formen übereinstimmen, eingeschaltet werden, wie solche Krüger und Kühner gegeben haben. Mit der Bemerkung, dasz auch schon § 90 3 eine Aufzählung der Praepositionen nicht ganz unzweckmäsizig sein möchte, schlieszen wir unsere Bemerkungen zur Formenlehre und behalten uns die Syntax für einen besondern Artikel vor.

Clausthal.

F. Vollbrecht.

7.

*Ueber den Unterricht in der Religionslehre auf evangelischen Gymnasien. Ein Gutachten von Dr. K. W. Bouterwek, Director und Religionslehrer am Gymnasium in Elberfeld. Gütersloh 1855. 66 S. 7½ Sgr. *)*

Der Religionsunterricht auf den Gymnasien, namentlich den evangelischen, ist in den letzten Jahren vielfach Gegenstand der Behandlung gewesen. Man hat in Zeitschriften, Programmen und besonderen Abhandlungen die wichtigsten Fragen, auf deren Beantwortung es bei der Einrichtung und Ertheilung des Religionsunterrichtes ankommt, z. B. die nach dem Stoff, der dem Unterrichte zu Grunde gelegt werden soll, seiner Ausdehnung, Begränzung und Vertheilung, nach der Methode, nach dem Lehrer, nach dem Verhältnis zur Kirche usw., auf die verschiedenste Weise behandelt und ist dadurch, wenn auch nicht zu einem Abschluss, doch bei aller Verschiedenheit der Ansichten, die sich namentlich auf diesem Gebiete geltend zu machen pflegt, zu gewissen Resultaten gekommen, die mehr oder weniger einer allgemeinen Billigung sich zu erfreuen haben. Dies hat seinen Grund wol zum Theil darin, dass, was für den aufmerksamen Beobachter der neuen Erscheinungen auf dem pädagogischen Gebiete eine der erfreulichsten Wahrnehmungen ist, an diesem Kampfe mehrere der bedeutendsten pädagogischen Notabilitäten sich auf die eine oder andere Weise betheiligt haben. Unter den Schriften, die, den Gegenstand von einem allgemeinen Standpunkte aus behandelnd, in den letzten 10 Jahren erschienen sind, ist eine der bedeutendsten und wichtigsten 'der evangelische Religionsunterricht in den Gymnasien. Ein Gutachten von D. W. Landfermann (Frankfurt 1846. 64 S.)', die sich nicht nur durch scharfe und bestimmte Auffassung, durch klare und einfache Darstellung, sondern auch durch überaus praktische Vorschläge ganz besonders auszeichnet und von einem Mann herrührt, der durch seine frühere Stellung als Director eines Gymnasiums und Religionslehrer und durch seine spätere als Leiter der Gymnasien einer ganzen Provinz und durch seine geistige Bedeutung und gediegene, allgemein wissenschaftliche Bildung vor vielen geeignet war, ein richtiges Urtheil in dieser wichtigen Streitfrage zu fällen.

Seit Abfassung dieses Gutachtens sind 10 Jahre verflossen, in denen die in demselben enthaltenen Vorschläge mehr oder weniger zur allgemeinen Anerkennung gelangt sind, oder anderen durch die Erfahrung bewährten oder neu aufgestellten Ansichten und Vorschlägen den Platz geräumt haben. Es kann daher nicht auffallen, dass jetzt ein neues Gutachten über diesen wichtigen Gegenstand erschienen ist. Wir meinen das in der Ueberschrift genannte, das vor kur-

*) Bei der Wichtigkeit des Gegenstandes werden wir über die vorliegende Schrift auch eine zweite Beurtheilung bringen. D. R.

zum besten der Lehrer-Pensions- und Wittwen- und Waisen-Stiftung des Gymnasiums zu Elberfeld herausgegeben worden ist. — Der Hr. Vf. geht in der Einleitung von der Wichtigkeit des Religionsunterrichts auf Gymnasien aus, spricht sich gegen die sich speciell christlich nennenden Gymnasien (alle sollen nicht bloß christlich, sondern confessionell-evangelisch oder katholisch sein) aus, gibt den Grund an, auf dem der Religionsunterricht in dem Gymnasium ruhen musz (auf dem Glauben an Jesum Christum, den Sohn Gottes, als einigen Mittler zwischen Gott und den Menschen, als einzigen Seligmacher und einigen Lehrer der wahren Gottesoffenbarung, und sodann auf dem unverbrüchlichen Ansehen der heiligen Schrift, als des Wortes Gottes, in welchem Jesus Christus, von Anfang an geoffenbaret, durch seinen Geist die allein zuverlässige, allein für wahr zu haltende Urkunde über sein Wesen, Thun und Leiden, wie über seine Gottheit und ewige Herlichkeit bei dem Vater, vor Anfang aller Dinge, niedergelegt hat; endlich auf der aus dieser in ihrer Zulänglichkeit und Göttlichkeit von Menscheng Geist und Menschenwitz nicht anzutastenden Urkunde gewonnenen Ueberzeugung, dasz der in der Bibel gelehrt, durch den Geist Gottes dem Menschen persönlich angeeignete Glaube allein, ohne Mithülfe irgend welcher eigener oder anderer Werke, das ewige Heil des Menschen zur Folge haben und Christus nur in solchem Glauben von jedem einzelnen persönlich angeeignet sein Heiland und Erlöser sein könne), handelt von dem Standpunkte, den der Religionsunterricht des Gymnasiums gegen den der Kirche einnehmen, von der Gewähr, welche die Schule der Kirche in Hinsicht des Religionsunterrichts geben musz, von der Stellung des Lehrers (der Director oder einer der ersten Oberlehrer soll den Religionsunterricht geben, nicht ein Pfarrer der Gemeinde), von der Revision des Religionsunterrichts, geht dann S. 12 zu den Stufen über, in welche der Religionsunterricht zerfällt (der Vf. nimmt 3 Stufen an, deren erste die 6., 5. und 4. Classe mit dreijährigem, die 2. die Tertia mit zweijährigem, und die 3. die Secunda und Prima mit vierjährigem Cursus umfaßt), und bestimmt S. 16—63 speciell das Pensum der einzelnen Lehrstufen und Classen.

Der Vf. geht von dem Gedanken aus, dasz bei dem ganzen Religionsunterricht auf dem Gymnasium die Bibel durch alle Classen hindurch als wol gewürdigtes, fleiszig gebrauchtes und in allen Lehrstufen, etwa Prima ausgenommen, einziges, ausschließliches Lehrbuch der Religion benutzt werden soll, und bestimmt darnach die Lehrpensa für die einzelnen Classen folgendermaßen: 1. für Sexta und Quinta im ersten Jahre: eine Auswahl von Historien aus dem alten Testamente; im zweiten Jahre: eine Auswahl von Historien aus dem neuen Bunde. Daneben Aneignung einer Anzahl von Bibelsprüchen und Kirchenliedern nach sorgfältig getroffener Auswahl. 2) für Quarta: das Evangelium Marci nebst der Bergpredigt, die Apostelgeschichte und eine kurze Geschichte der Mission unter den Germanen, auswendiglernen von Bibelstellen im Zusammenhang und von

Kirchenliedern. 3) für Tertia: eine Reihe nach dem Gesichtspunkte der Glaubens- und Sittenlehre ausgewählter Psalmen, denen sich entsprechende Abschnitte aus anderen Büchern der heiligen Schrift, z. B. die Lieder Mosis, anschließen können, so wie aus dem ersten Theile des Propheten Jesaias auserlesene Kapitel für das erste Schuljahr; für das zweite: der zweite Theil des Propheten Jesaias, vom 40. Kapitel an, und das Evangelium Johannis; in beiden auswendiglernen einzelner, genau erklärter Kapitel und Einprägung von einigen, nur wenigen Kirchenliedern, deren Einlernen mit dieser Lehrstufe aufhört. 4) Für Secunda: im ersten Jahre gelesen und erklärt das alte Testament, im zweiten das neue Testament mit besonderer Berücksichtigung eines in der Grundsprache zu lesenden Evangeliums (Lucae oder Iohannis) und der apostolischen Briefe, unter denen der Römerbrief jedenfalls genau erklärt werden soll. Ausgewählte Stellen im Zusammenhange sind aus dem griechischen (?) neuen Testamente auswendig zu lernen. ('Mit wenigen Zeilen beginnende Uebung führt allmählich dahin, dasz ganze Kapitel fest eingeprägt werden. Es ist wol vorgekommen, dasz einzelne Schüler, als freiwillige Aufgabe, fast den ganzen Römerbrief auswendig lernten.') Vierteljährig ein Aufsatz. 5) für Prima: Darstellung durch Auswahl hervorgehobener Erscheinungen aus der Kirchengeschichte und kirchlich-systematische Behandlung der Glaubenslehre und Sittenlehre; daneben vierteljährig ein Aufsatz.

Die Gründe, durch welche der Vf. diese Eintheilung begründet und näher entwickelt, im einzelnen anzuführen, würde uns zu weit führen und die Grenzen einer Anzeige überschreiten. Ref. beschränkt sich deshalb auf die Erklärung, dasz er mit dieser Vertheilung des Stoffes, was die obern Classen betrifft, nicht ganz einverstanden ist; denn einmal scheint ihm in Tertia, Secunda und Prima des Stoffes viel zu viel zu sein, als dasz er in der dafür bestimmten Zeit bei zwei Stunden wöchentlich bewältigt werden könnte. Ref. ist wenigstens in Prima mit der Glaubens- und Sittenlehre kaum in 2 Jahren fertig geworden, und die Kirchengeschichte erfordert in der Ausdehnung, wie der Vf. sie verlangt, wenigstens ein halbes Jahr. Auch das für Tertia bestimmte Pensum wird schwerlich in der bestimmten Zeit durchgenommen werden können, wenn man nicht den Schulen allzuviel zumutet. Ueberhaupt scheint der Vf. dem Ref. die in der neuesten Zeit von so vielen Seiten und gewis mit vollem Recht erhobene Forderung der Beschränkung des Unterrichtsstoffes auf unseren Gymnasien, damit die wahre Gründlichkeit auf denselben wieder ganz heimisch werde, in Bezug auf den Religionsunterricht nicht gehörig berücksichtigt zu haben. Dann kann sich Ref. auch mit der Vertheilung des Stoffes auf die einzelnen Classen nicht ganz einverstanden erklären. Der Römerbrief z. B. ist so schwierig, dasz Ref. ihn unbedingt für die Prima aufsparen würde; der Jesaias würde sich besser für Secunda als Tertia eignen.

Im einzelnen will Ref. nur erwähnen, dasz der Vf. S. 7 den

8.

Standard American Authors. Published under the superintendence of Dr. Karl Elze, Hon. M. R. S. L. Dessau: Katz Brothers, gegenwärtig unter dem Titel: Dürr's Collection of Standard American Authors. Published etc. Leipzig: Alphonse Dürr. (Der neue Titel beginnt mit dem XIIn Bande.) Bis jetzt 14 Bände à $\frac{1}{2}$ Thaler.

Allen Freunden der englischen Litteratur ist wol die im Verlage von B. Tauchnitz erscheinende *Collection of British Authors* bekannt. Auch für den sprachlichen Unterricht eignete sich besonders früher mancher Band dieser groszartig angelegten Sammlung; jetzt scheint dieselbe etwas zu viel Tageslitteratur, namentlich aus den Federn schreibseliger Damen, zu bringen und deshalb dem Kreise der Schule sich mehr und mehr zu entziehen. Ueberhaupt erscheint es uns als eine durchaus nicht leichte Aufgabe, für solche Sammlungen die richtige Auswahl zu treffen, alle Seiten und Richtungen der Litteratur in wirklich über das gewöhnliche Niveau hervorragenden Werken hervortreten zu lassen. Diese Aufgabe wird noch bei weitem schwieriger, wenn es gilt, meist unbekannte Schriftsteller einzuführen. Letztere Schwierigkeit stand der vorliegenden Sammlung entgegen und wurde endlich noch dadurch vermehrt, dasz die Amerikaner auf dem litterarischen Markte, ebenso wie auf dem industriellen, ihre Waaren mit möglichst hohen Superlativen des Lobes anzupreisen pflegen. An eine auf kritische Principien gegründete Geschichte ihrer Litteratur, welche dem Sammler seine Arbeit sehr erleichtern würde, dürfte bei ihnen für die nächste Zeit noch nicht zu denken sein und überdies würde dieselbe die neueste Zeit noch unbeachtet lassen, welche aber gerade von dem Herausgeber einer derartigen Sammlung besonders ins Auge gefasst werden musz. Herr Dr. Elze scheint uns nun die erwähnten manigfachen Hindernisse glücklich überwunden zu haben; er hat sich offenbar mit der amerikanischen Litteratur schon seit längerer Zeit gründlich bekannt gemacht und so viel sich bis jetzt übersehen lässt, im allgemeinen eine glückliche Wahl getroffen; auch ist die für ein solches Unternehmen besonders wichtige Correctheit des Druckes nebst der geschmackvollen Ausstattung nur zu lohen. Wer irgend die Eigenthümlichkeiten des englischen Druckes näher kennen gelernt hat, der weisz, dasz in Deutschland gedruckte englische Werke gewöhnlich vielfach gegen dieselben zu verstoszen pflegen. Die in dieser Beziehung auf die Herstellung eines, selbst in allen Aenszerlichkeiten echt englischen, correcten Textes verwendete Sorgfalt ist sehr zu loben und empfiehlt die Sammlung nicht wenig, auch zu Schulzwecken. Indem wir nun zu einer kurzen Besprechung der einzelnen Bände übergehen, wollen wir noch besonders auf diejenigen hindenten, welche für den Unterricht brauchbar sein dürften.

Der erste Band enthält die in Deutschland bisher noch unbekannten Gedichte von William Cullen Bryant (geb. den 3. Nov. 1794 zu Cummington in Massachusetts). Unserer Meinung nach zeigt Bryant unter allen amerikanischen Dichtern die meiste Individualität, deren Mangel bei vielen, selbst bei Longfellow, zu beklagen ist. Bryant dichtete schon in seinem 9n Jahre; die 'Thanatopsis', vielleicht das gelungenste aller seiner Gedichte, schrieb er in seinem 18n Jahre. Liebeslieder und jede Art künstelnder Lyrik wird man vergebens bei ihm suchen; man findet statt dessen in dem kleinsten Gedicht eine gewisse Feier und Weihe, eine glühende und doch nie brennende Phantasie und namentlich ein echtes Nationalgefühl. Die Zeitschrift 'Atlantis' hat einige, in der Sammlung nicht enthaltene Gedichte, ferner auch gelungene Uebersetzungen der 'Thanatopsis' und des 'Forest hymn' veröffentlicht. Der vor kurzem erschienenen, vielleicht durch diese Ausgabe veranlaszten Uebersetzung von Alex. Neidhardt (Stuttgart, Metzler) scheint ebenso die letzte Feile zu fehlen, wie freilich auch einzelnen Versen des Originals.

Der 2e Band enthält den echten Text der Franklinschen Selbstbiographie, nicht die Rückübersetzung aus dem Französischen, welche lange Zeit unter Franklins Namen verbreitet worden ist. Wenn irgend einer, so gehört Franklin zu den Klassikern Amerikas und das Buch kann wol in jeder Beziehung zur Lectüre in Schulen empfohlen werden. Als interessante Beilage enthält es ein Facsimile des Verfassers. Die Fortsetzung dieser Autobiography von Jared Sparks füllt den 3n Band. Sparks schreibt objectiv, ruhig und klar und erscheint uns als der vorzüglichste Biograph der Amerikaner.

Die Bände IV und V enthalten die poëtischen, VI und VII die prosaischen Werke Henry W. Longfellow's, des bekanntesten unter den amerikanischen Dichtern, der sich auf sehr verschiedenen Gebieten mit Glück versucht und besonders auch einige sehr gelungene Uebersetzungen geliefert hat. Seine in Hexametern geschriebene acadische Erzählung 'Evangeline' ist von Belke, sein dramatisches Gedicht 'der spanische Student' von dem unterzeichneten, der auch eine metrische Uebersetzung der lyrischen Gedichte demnächst erscheinen lassen wird, herausgegeben. Es ist interessant den Studien- und Entwicklungsgang dieses fleiszigten Professors der neuern Sprachen in seinen Gedichten, von denen bekanntlich F. Freiligrath schon vor längerer Zeit einige übersetzt hat, zu verfolgen. Fast von allen Zweigen der europaeischen Litteratur hat er Blüten abgepflückt. Diese Unruhe der Forschung charakterisiert ihn als Amerikaner, lässt ihn aber zugleich nicht zu einer originellen Entwicklung seines Wesens kommen, das nur aus wenigen seiner lyrischen Dichtungen klar hervorleuchtet. Jedenfalls ist aber Longfellow eine bedeutende Erscheinung, auf welche selbst Spalding, der die Amerikaner in seiner engl. Litteraturgeschichte sehr kurz abfertigt, hindeutet und welcher Prof. Dr. Herrig in seiner anglo-amerikanischen Litteraturgeschichte eine tiefer eingehende Kritik widmet.

Die im 9n Bande enthaltene Biographie George Washingtons von Jared Sparks ist trefflich geschrieben und scheint in einzelnen Partien wirklich an die Darstellungsweise eines Julius Caesar zu erinnern. Eben deshalb dürfte sie für den Unterricht ganz geeignet sein. Mit W. Irvings eben begonnener Biographie W.s wird sie freilich schwer concurrirren können.

Die Bände VIII, X, XI und XII enthalten Romanlectüre von N. Hawthorne. *The Blithen dale Romance* schildert recht lebendig einen socialistischen Versuch der amerikanischen Schriftstellerwelt im Gewande des Romans. Beachtenswerther erschienen uns die 'Twice-Told Tales', in denen wir bald einen düstern, geisterhaften Zug finden, wie namentlich in der 'Legend of the Province House', 'The Gentle Boy', oder die einen echten Humor zeigen, wie 'Mr. Higginbotham's Catastrophe'. Allen Erzählungen liegt eine gute Moral zu Grunde; dabei sind sie bei reichem Inhalt meist kurz und eben deshalb, wenigstens theilweise für den Lehrer brauchbar. 'The House of the Seven Gables' ist ein vortrefflicher, höchst origineller Roman, in dem uns vor allem die durch die Dichtung verklärte und idealisierte alte Jungfer 'Hepzibah', ferner die Schilderung des todten 'Judge Pyncheon' ansprach. Das wol auch schon in der Uebersetzung bekannte Buch beweist eben, dasz die Amerikaner auch gute Romane zu schreiben verstehen.

Vol. XIII und XIV bringen eine Auswahl aus den Werken Edgar Allan Poe's — wie es scheint zuerst ohne Autorisation. Ein 50 Seiten langes Memoir des bekannten Dr. R. W. Griswold leitet diese Auswahl ein, vermag aber unser Interesse für Poe durchaus nicht anzuregen. Ein Seiten langes Gedicht ist darin S. XXXVI abgedruckt, und wird gleich darauf S. 8 nochmals wiederholt, S. XLV drängt sich plötzlich der present editor (Dr. Elze??) in den Text, und lesen wir weiter, so finden wir schon in den Gedichten die durch das Memoir und Griswolds Notizen in den 'Poets' und 'Poetry of America S. 387' veranlaszte Vermutung vollkommen bestätigt, dasz wir einen hier und da genialen, aber gänzlich halt- und charakterlosen Autor vor uns haben. Wenn man aber trotzdem in den Gedichten noch einige Lichtblicke des Genies anerkennen muste, so sind die folgenden prosaischen 'Tales of Mystery' wirklich zum Theil so unsinniges Geschwätz, und das im folgenden Bande abgedruckte 'Eureka: an essay on the material and spiritual universe' musz jeden, der Humboldts Kosmos studiert hat, aus vielen Gründen so entschieden anwidern, dasz wir nicht begreifen können, wie ein solcher Autor in einem bisher so umsichtig gewählten Kreise einen Platz finden durfte. Indem wir also bedauern, dasz wir uns genöthigt sahen, gerade die letzten Bände der sonst empfehlenswerthen Sammlung so entschieden zu misbilligen, hoffen wir, dasz für die nächstfolgenden wieder eine recht wol überlegte Wahl getroffen werden wird, und werden uns in diesem Fall erlauben, nach einiger Zeit die Freunde der englischen Litteratur, welche gegenwärtig Amerika nicht mehr unbeachtet lassen dürfen, wieder

praktische Anleitung zum disponieren. Ang. v. Baumgarten (S. 46—50: dem Lehrer Nutzen u. Gewinn versprechend). — Giesebrecht: Gesch. d. deutschen Kaiserzeit. 1. Bd. Ang. v. Büdinger (S. 50—60: unter Bemerkungen über einzelne Angaben sehr lobende Anzeige). — 1. E. v. Sydow: hydrotopischer Atlas. 2. dess. Schulwandkarten. 3. Pütz: Leitfaden beim Unterricht in d. vergleichenden Erdkunde für d. unteren u. mittleren Klassen. Ang. v. Steinhauser (S. 60—66: Nr. 1 u. 2 werden dringend empfohlen, Nr. 3 gelobt, aber noch nicht praktisch genug ausgebildet gefunden). — 1. Schmarda: Grundzüge der Zoologie. 1. Th. 2. Kolenati: Zoologie. 3. Leunis: Schulnaturgesch. 1. Th. 3. A. 4. Eichelberg: genetischer Grundriss der Naturgeschichte. 1. Th. Ang. v. O. Schmidt (S. 66—72: nachdem in einer Einleitung über die Methode für die oberen Gymnasialklassen d. eingehen auf charakteristische Repraesentanten grösserer Klassen empfohlen ist, wird an Nr. 1 die systematische Durchführung gerügt). — Bericht über die Versammlung der Realschulmänner in Hannover 1855. Von Wenzig (S. 79—82). Litterarische Notizen über die Weidmann'sche Sammlung v. Lehrbüchern und Lüdeckings Lesebuch (S. 82—84). . R. D.

Berichte über gelehrte Anstalten, Verordnungen, statistische Notizen, Anzeigen von Programmen.

PREUSZEN. Wir beeilen uns folgende Verordnungen des h. Ministeriums zur Kenntniss unserer Leser zu bringen: 1) v. 7. Jan. 1856. Der in der Circular-Verfügung vom 24. October 1837 aufgestellte Normalplan für den Gymnasial-Unterricht hat sich seitdem im allgemeinen als zweckmässig bewährt. Diejenigen Modificationen desselben, welche nach den bisherigen Erfahrungen und auf Grund der von den Provinzial-Schulcollegien abgegebenen Gutachten angemessen erscheinen, beschränken sich auf folgendes:

Die philosophische Propädeutik ist, wie es bei einer grossen Zahl der Gymnasien bereits geschieht, ferner nicht als ein besonderes Unterrichtsfach anzusetzen. Der wesentliche Inhalt derselben, namentlich die Grundlehren der Logik, kann mit dem deutschen Unterricht verbunden werden, weshalb in dem unten beigefügten Uebersichtsplan statt der bisherigen 2 wöchentlichen Stunden für das Deutsche in Prima 3 Stunden bestimmt worden sind. Es bleibt indes den königlichen Provinzial-Schulcollegien überlassen, da, wo sie es für angemessener erachten, die nothwendige Berücksichtigung des Inhalts der philosophischen Propädeutik einem philologischen oder dem mathematischen Lehrer zu übertragen, und in solchem Fall die Stundenzahl desselben um eine zu vermehren; wobei es dann, hinsichtlich des deutschen Unterrichts in Prima, bei 2 wöchentlichen Stunden verbleibt.

Die Zahl von 2 wöchentlichen Religionsstunden wird in Sexta und Quinta auf 3 erhöht, um für das Lesen der heil. Schrift und die biblische Geschichte, oder für die Verbindung des katechetischen Unterrichts mit der letzteren, ausreichende Zeit zu gewinnen. Nur bei einer sehr geringen Classenfrequenz ist es gestattet, die bisherige Stundenzahl beizubehalten.

Da der lateinische und deutsche Unterricht in Sexta und

Quinta einem Lehrer zu übertragen ist, und die königlichen Provinzial-Schulcollegien nur in Fällen der Nothwendigkeit Ausnahmen hiervon gestatten werden, so genügt es, für beide Sprachen zusammen wöchentlich 12 Stunden anzusetzen. Wo die Vertheilung dieses Unterrichts unter zwei verschiedene Lehrer nicht vermieden werden kann, und bei groszer Classenfrequenz, ist es jedoch zulässig, in den genannten Classen für das Deutsche 3 Stunden wöchentlich zu bestimmen.

Der Unterricht im Französischen beginnt in Quinta mit 3 wöchentlichen Stunden; in jeder folgenden Classe sind 2 Stunden auf denselben zu wenden.

Für die Geschichte und Geographie wird in Prima und in Quarta die wöchentliche Stundenzahl um eine erhöht, so dasz diesen Gegenständen in den vier oberen Classen je 3 Stunden wöchentlich gewidmet werden. In Sexta und Quinta hat sich der historische Unterricht auf die in den Religionstunden durchzunehmende biblische Geschichte und diejenigen Mittheilungen zu beschränken, zu denen die zwei wöchentlichen Stunden des geographischen Unterrichts Gelegenheit geben. Die Sagen des Alterthums werden in diesen Classen zweckmässig auch bei dem deutschen Unterricht Berücksichtigung finden.

Der Unterricht in der Naturgeschichte ist in Sexta und Quinta nur an denjenigen Gymnasien beizubehalten, welche dafür eine völlig geeignete Lehrkraft besitzen. Dazu ist nicht allein der Nachweis der durch die Prüfung pro facultate docendi erworbenen Berechtigung erforderlich, sondern auch die Befähigung, diesen Unterricht, der Altersstufe der betreffenden Classen gemäss, in anschaulicher und anregender Weise und ohne das Streben nach systematischer Form und Vollständigkeit zu ertheilen. Wo es nach dem Urtheil der königlichen Provinzial-Schulcollegien an einem solchen Lehrer fehlt, fällt dieser Gegenstand in Sexta und Quinta aus, und ist in beiden Classen für den Unterricht in der Geographie, und ausserdem in Quinta für das Rechnen eine Stunde mehr zu verwenden. Dem Lehrer der Geographie ist alsdann um so mehr Gelegenheit gegeben, durch Berücksichtigung des naturgeschichtlichen Stoffes den Gegenstand zu beleben, und auch nach dieser Seite hin den Vorstellungskreis der Schüler zu erweitern. In Quarta sind bei dem gleichzeitigen Eintritt der Mathematik und des Griechischen, und zur Vermeidung einer zu groszen Stundenzahl, dem naturgeschichtlichen Unterricht besondere Stunden nicht zu widmen. In den zwei für die Naturkunde bestimmten Stunden in Tertia ist eine zusammenhangende Uebersicht der beschreibenden Naturwissenschaften zu geben, wofür in dieser Classe das Fassungsvermögen hinreichend entwickelt zu sein pflegt. Wo eine getrennte Ober- und Unter-Tertia besteht, reicht dazu eine Stunde wöchentlich aus, und die andere ist dem Geschichtsunterricht zuzulegen, umso mehr, als die brandenburgisch-preussische Geschichte überall in das Pensum von Tertia aufzunehmen ist. Fehlt es an einem geeigneten Lehrer der Naturwissenschaften, so ist von den zwei angesetzten Stunden die eine auf Geschichte, die andere auf das Französische zu verwenden. — Wo unter den vorher angegebenen Bedingungen in Sexta und Quinta ein naturgeschichtlicher Unterricht ertheilt wird, ist die Beschreibung des menschlichen Leibes auf das nothwendigste zu beschränken.

In Quarta sind in den für den mathematischen Unterricht bestimmten 3 wöchentlichen Stunden ausgedehnter, als bisher meist geschehen, die Uebungen im Rechnen fortzusetzen, und der Unterricht im übrigen auf geometrische Anschauungslehre und die Anfangsgründe der Planimetrie zu beschränken.

Schülern bemerklich zu machen, dasz Unkenntnis des Griechischen von der Theilnahme am Abiturienten-Examen ausschlieszt.

Die Befolgung des allgemeinen Lehrplans kann erst dann die beabsichtigte Wirkung an der den Gymnasien anvertrauten Jugend hervorbringen, wenn die Lehrer einer Anstalt davon durchdrungen sind, dasz ihr Werk ein gemeinsames ist, bei dem die Thätigkeit des einen an der Thätigkeit des anderen Lehrers ihre nothwendige Ergänzung findet, und deshalb in Zusammenhang mit derselben stehen musz. Das den Schüler zerstreunende, seine Kraft zersplitternde und sein Interesse lähmende ist nicht sowol die Vielheit der Gegenstände an sich, als der Mangel an Einheit in der Manigfaltigkeit. Eine Verminderung der in dem oben aufgestellten Lehrplan angegebenen Unterrichtsobjecte und des denselben zu widmenden Zeitmaszes hat sich als unzulässig erwiesen. Das um so dringender hervortretende Bedürfnis grösserer Concentration des gesamten Unterrichtsstoffs ist nur durch ein einmütiges Zusammenwirken jedes Lehrercollegiums zu erreichen, wobei der einzelne sich willig dem Zweck des ganzen unterordnet, kein Lebrobject sich isoliert, und in der Lehrweise sowie in der Auffassung der Gegenstände, ohne Beeinträchtigung der persönlichen Eigenthümlichkeit des einzelnen Lehrers, eine principielle Uebereinstimmung herrscht. An dieser fehlt es, wenn z. B. die verschiedenen Lehrer der verschiedenen Sprachen, welche auf den Gymnasien gelehrt werden, in der grammatischen Theorie und den Grundregeln wesentlich von einander abweichen, oder wenn z. B. die Aeuszerungen des Geschichtslehrers über die Geschichte des A. und N. T. und über die Thatsachen der Kirchengeschichte mit demjenigen in Widerspruch stehen, was der Religionslehrer oder auch der Lehrer des Deutschen bei der Besprechung deutscher Aufsätze über dieselben Gegenstände vorträgt.

Zur Verminderung eines derartigen Zwiespalts, welcher den Zweck des Unterrichts vereitelt, und in der Seele des Schülers die Grundlage eines festen Wissens und sicherer Ueberzeugungen sich nicht bilden lässt, sowie zur Beförderung der Concentration des Unterrichts selbst, ist einerseits mehr und mehr darauf Bedacht zu nehmen, dasz die innerlich am nächsten verwandten Lebrobjecte möglichst in einer Hand liegen und dasz die verschiedenen Thätigkeiten des Schülers auf demselben Gebiet, z. B. die lateinische Lectüre und die schriftlichen Arbeiten, in enge Beziehung zu einander gesetzt werden; sodann aber ist durch Fachconferenzen, welche sich in geeigneten Zeiträumen wiederholen, dafür zu sorgen, dasz sowol die aufeinander folgenden, wie die nebeneinander in derselben Classe unterrichtenden Lehrer alle ein deutliches Bewusstsein über die Pensa und Classenziele und über ihr gegenseitiges Verhältnis zur Erreichung derselben haben. Es geschieht häufig, dasz das Unterrichtsmaterial, abgesehen von dem durchaus nicht zu gestattenden Hinausgehen über das Ziel der einzelnen Classen in den verschiedenen Unterrichtsfächern, theils durch einzelne nach möglichster Vollständigkeit strebende Lehrbücher, theils durch die wissenschaftlichen Neigungen der Lehrer unverhältnismässig angehäuft wird, und der Standpunkt der Classe sowie das eigentliche Bedürfnis des Schülers unberücksichtigt bleibt, indem das Absehen des Lehrers mehr auf systematische Ausdehnung des Stoffs, als auf Fertigkeit und Sicherheit im nothwendigen gerichtet ist.

Ist es zunächst Sache des Directors, auch in diesen Beziehungen die erforderlichen Anordnungen zu treffen und nicht in Vergessenheit gerathen zu lassen, so ist andererseits auch von den Ordinarien zu

Bestimmung festzuhalten, dasz nur solche Aufgaben zu wählen sind, welche in dem geistigen Gesichtskreise der Schüler liegen, und über welche eine ausreichende Belehrung durch den vorgängigen Unterricht vorausgesetzt werden kann, alles aber von denselben ausgeschlossen bleibe, worüber die Abiturienten, ihrer Altersstufe gemäsz, mit eigener Einsicht oder Erfahrung zu urtheilen nicht im Stande sind. Es ist ferner darauf zu achten, dasz die Themata nicht zu allgemein gefaszt werden, sondern die Aufmerksamkeit auf ein bestimmt begrenztes Gebiet lenken. Durch strenge Festhaltung dieser Bestimmungen wird nicht allein den leider so häufigen Versuchen zu Unterschleifen am besten vorgebeugt, sondern auch der Zweck des deutschen Aufsatzes, nemlich die Ermittlung der Fähigkeit des Abiturienten, einen ihm bekannten Gegenstand mit eigenem Urtheil aufzufassen, und wolgeordnet, in klarer, richtiger und gebildeter Sprache darzustellen, sowie der Zweck des lateinischen Aufsatzes, die Ermittlung der grammatischen Sicherheit des Abiturienten, und seiner Fähigkeit sich lateinisch correct und mit einiger Gewandtheit auszudrücken, dabei am sichersten erreicht werden.

Bei der mathematischen Arbeit ist, unter Beobachtung der im § 16 5 enthaltenen Bestimmung, dahin zu sehen, dasz zur Lösung der Aufgaben nicht sowol ein besonderes mathematisches Erfindungstalent, als eine klare Auffassung der einzelnen Sätze und ihres Zusammenhangs vorausgesetzt werde.

Die Fertigkeit der Abiturienten im Verständnisse griechischer Schriftsteller kann, wie bei den lateinischen, in der mündlichen Prüfung genügend erforscht und dargethan werden; dagegen eignet sich dieselbe weniger dazu, die Sicherheit des Abiturienten in der griechischen Formenlehre und Syntax zu ermitteln. Zu diesem Zwecke soll vielmehr an die Stelle der ausfallenden Uebersetzung aus dem Griechischen ein kurzes und einfaches griechisches Scriptum treten. Dasselbe ist nicht zu einer Stilübung bestimmt, sondern lediglich dazu, die richtige Anwendung der erlernten grammatischen Regeln zu documentieren, in welcher Beziehung der Erlassz vom 11n December 1828 maßgebend ist. Die königlichen Provinzial-Schulcollegien sowie die Directoren der Gymnasien werden genau darüber zu wachen haben, dasz das griechische Scriptum sich innerhalb der diesem Zwecke entsprechenden Grenzen halte.

Zur Anfertigung des griechischen und des lateinischen Scriptums sind, nachdem der deutsche Text zu denselben vollständig dictiert worden, je zwei Stunden zu gewähren; der deutsche Text ist den Arbeiten beizulegen. Der Gebrauch von Wörterbüchern oder Grammatiken ist weder bei dem lateinischen noch bei dem griechischen Scriptum, und ebensowenig bei der französischen Arbeit gestattet.

Für den lateinischen und den deutschen Aufsatz, sowie für die mathematischen Arbeiten, sind je 5 Vormittagsstunden zu bestimmen, die jedoch bei den beiden Aufsätzen nöthigenfalls um eine halbe Stunde überschritten werden können. Die übrigen Arbeiten sind auf andere Tage so zu vertheilen, dasz, einschlieszlich der nicht allgemein verbindlichen Uebersetzung aus dem Hebraeischen ins Deutsche und aus dem Deutschen ins Polnische, im Ganzen der Zeitraum einer Woche bei dem schriftlichen Examen nicht überschritten wird. — Es ist bei demselben darauf zu halten, dasz die Abiturienten erst dann die Reinschrift einer Arbeit beginnen, wenn sie dieselbe im Entwurf vollendet haben.

Den königlichen Provinzial-Schulcollegien ist unbenommen, von Zeit zu Zeit sämtlichen Gymnasien der betreffenden Provinz in einem oder in allen Gegenständen dieselben Aufgaben zu den schriftlichen

Zweite Abtheilung

herausgegeben von Rudolph Dietsch.

9.

Die Religiosität und der Religionsunterricht auf den Gymnasien.

Mit Berücksichtigung von Niese: das christliche Gymnasium. 1855.

Ueber Religiosität, Christlichkeit, Kirchlichkeit der deutschen Gymnasien ist, zumal in den letzten Jahren, genug und mehr denn genng gesprochen und geschrieben worden. Wenn es nur immer von Leuten geschehen wäre, die mehr eigene Beobachtungen als wohlgemeinte Wünsche und Rathschläge, mehr begründete Erfahrungen als geistreiche Ideen hätten darbieten wollen, vor allem, wenn es von Leuten geschehen wäre, deren Worte von ebenso weit umfassender wie tief eindringender Kenntniss unserer Gelehrtschulen, ebenso von warmer und herzlicher Liebe für die Schulen wie von Eifer für das Reich Gottes gezeugt hätten! Leider ist dies nicht der Fall gewesen, und die natürliche Folge davon, dass die Gymnasien, so sehr verkannt und so schwer verletzt, voll Unmut ihr Ohr gegen diese ewigen Verdächtigungen verschlossen haben, und selbst manch gutes Samenkorn nicht das rechte Erdreich gefunden hat. Denn wer kann es leugnen, dass die meisten jener Urtheile so schlecht wie möglich begründet sind? Sie ruhen auf Erinnerungen aus einer Zeit, die weit hinter uns liegt; wie viel seitdem besser geworden, wie in den Religionsunterricht auf den Gymnasien ein völlig neuer Geist, neues frisches Leben, und eine durchaus veränderte Tendenz gekommen ist, davon ist den urtheilenden nichts bekannt. Und wenn die Gymnasien selbst, was ihnen niemand verdenken kann, sich gegen neugierige Blicke verschlieszen, und sich mit ihrer Thätigkeit ins verborgene zurückziehen, reichte nicht ein Blick in die betreffende Litteratur hin, um zu sehen, welche Führer wir uns gewählt haben? Und wie kommt man von Seiten der Kirche dazu, Vorwürfe über Vorwürfe auf uns zu häufen. Es hat eine Zeit gegeben, wo die Kirche noch den directesten Einfluss auf die Schulen ausübte, und die meisten Lehrstellen

mit Theologen von Fach besetzt waren; von dieser Seite her ist der Same des Unglaubens in die Schulen gekommen, nicht aus den Hörsälen der Philologen oder durch die wachsende Wissenschaft. Die meisten Schüler Friedrich August Wolfs haben, wenn auch in dem allgemeinen Sinne jener Zeit, rationalistisch, doch mit sittlichem Ernste und tiefer Ehrerbietung den Religionsunterricht ertheilt und so auf das religiöse Leben der Jugend zu wirken gesucht. Niese spricht gleichfalls von schreckenerregenden Verirrungen, die auf diesem Gebiete stattgefunden haben, warum lässt er die Quelle unerwähnt, aus der dieselben geflossen sind?

Doch meine Absicht ist nicht, Scheltwort mit Scheltwort zu erwidern, noch verdienten Tadel, der uns treffen möchte, oder heilsamen Rath zurückzuweisen. Ich möchte vielmehr in die Discussionen, welche sich auf diese hochwichtigen Fragen beziehen, einen andern Geist und eine andere Richtung bringen helfen, den Geist eines gegenseitigen Vertranens und christlicher helfender Liebe, in welchem allein gutes geschaffen und gepflegt werden kann, und die Richtung von den allgemeinen Reden und Gegenreden und dem Streite um Principien ins praktische Leben hinein. Auf dem Boden der Praxis ist die Verständigung zwischen getrennten gewis nicht so schwer. Wie oft ist es mir begegnet, dass Leute, die sich im Principe eins glaubten, bei den ersten Consequenzen aus jenem Principe auseinandergiengen! wie oft umgekehrt, dass Leute, die sich im Principe völlig einander entgegenzustehen meinten, in der Praxis mit herzlicher Einheit handelten! Denn die Principien scheiden, das Leben aber verbindet. Wer gutes schaffen will, im Staat, in Kirche, in Schule, muss auf dem Boden der Praxis stehen. Mit Schriften, die so unsäglich weit ausholen, wie die oben angeführte von Niese, und so tief in Abstractionen stecken, ist für den Dienst des Herrn und für die Förderung des Gottesreiches wenig gewonnen.

Fast alle Schriften, die hier in Betracht kommen, gröszere und kleinere, nehmen diese Richtung auf Principien, und suchen von der Tiefe aus zu neuen Constructionen und zu neuen Systemen zu gelangen. Nur einige wenige, wie die kleinen Beiträge von Wiese, greifen ins praktische hinein. Auch wenn ihre Vorschläge unausführbar sind, nützen sie doch, da sie eben praktisch anregen. Wieses Schrift über die englischen Schulen hat mir durch die klare und reine Auffassung und das warme Interesse mehr genützt als manches System der Paedagogik und des Unterrichts.

Ich will natürlich diesen Systemen nicht in den Weg treten; ich verdenke es keinem Systeme, wenn es mit seinen Principien nicht weit genug glaubt ausholen zu können; ja es muss von jedem neuen System der Versuch einer neuen principiellen Grundlegung gefordert werden. Denn seine Absicht ist nicht unmittelbar auf die Praxis, sondern auf Befriedigung eines wissenschaftlichen Bedürfnisses gerichtet. Es ist dagegen ein Misgriff, wenn Schriften, die zu praktischer Wirksamkeit bestimmt sind, bis auf ihre besonderen Principien

hinabzudringen streben. Sie verwechseln und vermischen dabei zwei verschiedene Formen der Betrachtung und Discussion mit einander; sie führen den Leser, der ein praktisches Interesse hat, zu Abstractionen, denen keine wirklichen Zustände entsprechen; sie lenken das Interesse von dem *πρακτὸν ἀγαθόν* ab, auf das Aristoteles so sehr dringt. Und sie schaden, indem dadurch gutes ungethan bleibt; sie schaden, indem sie den Schulmann von der Mitte des Weges immer und immer wieder an den Anfang zurückrufen, und ihn dadurch endlich widerwillig und unsicher machen; sie schaden, indem sie die historischen Gesichtspunkte verdunkeln, und das historische Recht verkümmern, was doch die Schulen wie jedes andere Institut des Staats und der Kirche besitzen. Sie gleichen den Leuten, die, wenn an einem alten guten wohnlichen Hause irgend ein Schaden sichtbar ist, gleich das ganze Haus niederreissen möchten, ohne zu versuchen, ob dem Schaden nicht ohne Verlust des ganzen abgeholfen werden könnte, ohne zu prüfen, ob das neue systematisch construierte Gebäude nicht auch seine Schäden, und schlimmere haben werde. Die Zahl dieser construirenden Schriften ist durch Niese auf eine nicht erwünschte Weise vergrößert worden.

Ich habe von jeher ein besonderes Vertrauen zu der geschichtlichen Betrachtung gehabt; denn ich habe immer geglaubt, dasz man, wie schwach man auch im Glauben sei, doch in der geschichtlichen Gestaltung eines Institutes, wie unsere Schulen es sind, etwas von einer höheren Ordnung und Leitung erkennen werde. Unsere deutschen Schulen sind, wie jeder weisz, nicht aus begrifflicher Reflexion, etwa über die Natur der menschlichen Seele, über ihre verschiedenen Kräfte, über die verschiedenen Gebiete der Wissenschaft usw., sondern unter gewissen äuszeren Einflüssen und im Drange der Zeit entstanden; sie haben einen historischen Ursprung gehabt. Wer wollte es in Abrede stellen, dasz unter anderen Umständen aus ihnen hätten andere Schulen werden mögen, philosophische, rhetorische, dichterische, eigentlich gelehrte alexandrinische, Prophetenschulen! Man denke sich nur den Fall, dasz die Wiedererweckung des Studiums der Alten hundert Jahre später, die grosze Bewegung in der Naturwissenschaft hundert Jahre früher gekommen wäre, wie völlig anders würden sie sich gestaltet, eine wie völlig andere Richtung würden sie genommen haben! So wie die Sachen standen, lag in der Zeit eine Tendenz auf die heilige Schrift in ihrem Urtext und auf die ersten Zeiten der Kirche, eine jugendlich glühende Liebe für die alten Sprachen und für die Kunst antiker Rede, eine gründliche Abneigung gegen mittelalterliche Scholastik, der Mangel eines anderweitigen groszen nationalen Bewusstseins und groszer politisch-historischer Interessen usw. Das Bedürfnis drängte, Schulen zu schaffen, und zwar in kürzester Frist; die Reformatoren waren Männer der frischen frohen That. So sind nun unsere Schulen entstanden, so haben sie ihren Kreis von Lehrstoffen zugewiesen erhalten, so sind sie mit ihrer Thätigkeit in eine ganz bestimmte Bahn eingewiesen worden,

aus der sie nicht leicht seitwärts ausweichen konnten. Diese Richtung ist dann eine immer mehr anerkannte geworden, der sich auch die katholischen Schulen angeschlossen haben, so angeschlossen, dass diese Schulen bereits ein nationales Band geworden sind. Ursprung, Richtung, Fortgang und Entwicklung derselben sind also, ich wiederhole es, historisch, und man verliert das Kriterium über diese Entwicklungen, so wie den Blick in die Zukunft, wenn man diesen historischen Standpunkt aufgibt. Selbst ein Mann wie Karl v. Raumer, den ich und jeder zu den besten Namen zählt, hat diesen Standpunkt nicht ganz ungestraft aufgeben können.

Wie gross Rammers Verdienst um die Geschichte unserer Pädagogik sei, weisz jeder: er hat ein ungeheures Material überwältigt und in seinen Besitz gebracht; er hat die trockensten und unerquicklichsten Stoffe mit idealer Anschauung und tiefer Empfindung belebt; er hat einen Mittelpunkt, auf den er die verschiedenartigsten Erscheinungen concentrirt: — und doch verliert sich sein Werk, wo es die Gegenwart berührt, wie ein Strom im Sande, und lässt keine grosse Ueberzeugung zurück, welche in die Zukunft hineindringen möchte. Der Grund hievon ist, dass es diesem Werke doch, wie lebendig, schön und wahr auch einzelnes erfasst ist, doch an dem grossen historischen Blicke fehlt, welcher die höhere Ordnung, die Nothwendigkeit und das Gesetz im Wechsel erkennt, das viele in seiner Einheit und Ganzheit anschaut, inmitten der Abweichungen die dauernde und gleiche Richtung festhält, und aus der Vergangenheit die Zukunft erwachsen sieht. Hieraus erklärt sich, 1) dass die Abweichungen bei ihm mehr Beachtung finden, als die grosse Einheit und Consequenz in unseren Schulen. Es ist viel weniger Schwankung in denselben gewesen, als man nach Raumer schliessen müsste. Die Oberfläche hat zwar oft grosse Wellen geschlagen, aber der tiefe Strom ist doch seinen ruhigen Gang gegangen. Die Notizen, von vielen Schulen gesammelt, teuschen leicht das Urtheil, und lassen etwas als substantiell und dauernd erscheinen, was nur accidentiell und vorübergehend ist. Man musz vielmehr den Gang einzelner Schulen verfolgen, wozu jetzt immer reicheres Material sich darbietet. 2) hat v. R., dem entsprechend, grösseres Interesse für Personen, welche in einer Fülle eigener Individualität ihren eigenen Weg gegangen sind, als für diejenigen, welche mit Beharrlichkeit die alte Richtung festgehalten oder auch neue Lebensströmung in dieselbe gebracht haben. Ich habe Neigung und Gelegenheit gehabt, mich in alten Schriften aus Schulen und über Schulen zu ergehen, von Michael Neander bis Gedike; es ist leicht möglich, dass ich bei diesen Studien eine Vorliebe für die alten Schulen mit hergebracht habe; aber auch so bin ich überzeugt, dass in unsern Schulen eine Consequenz und feste Beharrlichkeit zu erkennen sei, von der diejenigen, welche so leicht Systeme aufbauen, nicht die entfernteste Ahnung zu haben scheinen.

Als Beleg, wohin dieses abgehen von der Geschichte mir zu führen scheine, lege ich noch den Vortrag des Director Kramer in

Halle vor, welcher sich auf August Hermann Francke bezieht. Ich bin weit entfernt, den groszen Verdiensten Franckes, sei es als Seelsorgers und Pflegers der armen, sei es als Theologen, das geringste zu entziehen; ich erkenne auch eben so gern an, dasz in ihm als Schulmann eine Saite klingt, welche bei vielen Zeitgenossen verstummt war; aber ich bin doch nicht der Ansicht, dasz er ohne weiteres als das Ideal eines Paedagogen hätte hingestellt werden sollen. Ein sehr christlicher Mann kann offenbar ein sehr schlechter Staatsmann, ja selbst ein sehr schlechter Geistlicher sein: die Richtung auf eine lebendige Christlichkeit macht offenbar allein für sich noch keinen Paedagogen von Distinction. Und in der That musz man doch einsehen, dasz Franckes Thätigkeit eine durchaus dem subjectiven zugekehrte gewesen ist. Er hat in Methode des Unterrichts nichts neues geleistet und steht weit hinter der energischen und schöpferischen Thätigkeit des Amos Comenius in dieser Beziehung zurück. Er hat auf dem Paedagogium dem Realismus und den feinen Künsten des Lebens, den Anforderungen der vornehmen Gesellschaft Raum gegeben, mehr als billig ist, und ist dadurch der Vater der Philanthropine und des Kosmopolitismus geworden, während er mit seiner groszen Auctorität sich mehr als ein anderer dem modernen Wesen hätte entgegenstellen sollen. In seiner Disciplin liegt gleichfalls dies subjective: mehr die Richtung auf den einzelnen, als die Erzeugung eines starken objectiven Geistes, von dem der einzelne getragen und gehalten würde. Dabei ist darin etwas befangenes und ängstliches, was den Trotz und Hohn der Jugend heransfordern musz. Offenbar hat er es auch nicht auf paedagogische Auszeichnung abgesehen gehabt, die mit der Einrichtung seines Lehrpersonals, freilich durch die Noth geboten, unvereinbar gewesen wäre. Denn diese paedagogische Richtung würde ihn getrieben haben, auf Bildung eines Lehrstandes zu arbeiten, wie Friedrich August Wolf es gethan hat, und mit welchem Erfolge! Das éine, was allen Noth thut, hat Francke gehabt, ein von lebendigem Glauben erfülltes, von allen christlichen Tugenden geschmücktes Herz, und die Darstellung dieses éinen in Wort und That bleibt immer ein unsterbliches Verdienst; in anderen Beziehungen aber hat sich Francke weniger ausgezeichnet. Zu einem solchen unbefangenen Urtheil würde Kramer gelangt sein, wenn er Francke im historischen Flusz, so zu sagen, betrachtet hätte, statt dasz er ihn aus der groszen Strömung herausreiszte, und nun in dieser Isolirtheit zu einem paedagogischen Ideale, die eine Seite an ihm zum Kriterium für ein ganzes macht.

Halten wir für jetzt nun dies fest, dasz unsere Schulen eine wirkliche Geschichte haben, dasz in dieser Geschichte ein sehr sicherer Gang zum Vorschein kommt, der in sicherer Richtung auf ein bestimmtes Ziel gerichtet ist, dasz von diesem Gange gewisse Abweichungen gemacht werden, aber ohne jene Richtung alterieren zu können, ja dasz man nach vorübergehenden Versuchen, andere Wege einzuschlagen, immer wieder auf den alten zurückgekehrt ist, dasz

also, wer den Schulen helfen will, nicht neue Systeme bringen, sondern an das geschichtliche anknüpfen, dasz die Vergangenheit uns eine Zukunft gründen müsse. Es ist, wenn dies nur feststeht, schon ein bedeutendes gewonnen. In der Schrift Nieses ist von dieser geschichtlichen Erörterung und Auffassung keine Spur anzutreffen, obwol die alte Pforte mit ihren reichen historischen Erinnerungen gerade ihm die edelsten Stoffe würde dargeboten haben.

Das Gymnasium, hiermit beginnt Niese, ist eine Schule für die Wissenschaft; die wissenschaftliche Bildung der Jugend ist seine charakteristische Aufgabe; wer für die Gymnasien etwas thun will, musz für die Wissenschaft Sinn und Interesse haben. Demnach ist nothwendig zu fragen, was Wissenschaft sei; sodann, welches ihre Objecte seien. Als diese stellen sich Gott, die geistige und die natürliche Welt dar. Es liegt nicht in unserer Willkür, eines dieser Objecte hinwegzuthun, so lange die Gymnasien Schulen für die Wissenschaft bleiben sollen. Mit diesen drei Objecten nun musz der jugendliche Geist gleichzeitig beschäftigt, und innerhalb der für jedes Lebensalter geeigneten Grenzen damit vertraut gemacht und seine Liebe dafür entzündet werden, so dasz der Schüler nun mit eigener Kraft darin weiter zu streben Kraft und Lust besitze. Denn das Privatstudium ist es, was die Gymnasien von anderen Schulen unterscheidet, ohne Privatstudium würden sie aufhören Gymnasien zu sein. Dies der Inhalt des ersten Abschnitts (der 2e handelt vom Christenthum, der 3e von dem christlichen Gymnasium), bei dem wir ein paar Augenblicke stehen bleiben müssen.

Der Name Wissenschaft hat einen sehr guten Klang, zumal im Singular, und der Ausgang des Vf. von der Wissenschaft dürfte ihm manchen Leser gewinnen. Ich glaube gleichwol, dasz wir ihm für die hohe Ehre, welche er uns erweist, zu danken haben. Sie kommt uns nicht zu; sie bringt uns aus unsern schlicht bürgerlichen Verhältnissen in andere, die uns viel kosten und nichts einbringen. Unsere Verfahren in Kirche und Schule sind viel einfacher gewesen. In der Ordnung der Schweriner Fürstenschule (1559) heiszt es: '*Scholastici nostri in ludo tria discunt, pietatem, mores et litteras.*' Und hierauf ist in der That die Praxis jener Zeit gerichtet gewesen, dasz die Scholaren in christlicher Zucht und Sitte zu Gehorsam gegen Gott und Menschen aufgezogen würden, demnächst dasz sie etwas lernten, was sie in Kirche, Stadt und Staat brauchen könnten, oder zu ihrem eigenen besten und Ehre, endlich dasz Frische und tüchtige Kraft Leibes und der Seelen in ihnen erweckt, gefördert und gebildet würde. Luther hat von Wissenschaft und dergleichen nicht viel gesprochen; dagegen hat er gesorgt, durch die Schulen feine und geschickte Leute zu bekommen, die Land und Leute wol regieren könnten, und hierbei auf das Beispiel der Römer und Griechen hingewiesen, welche die jungen Knaben und Mädchen lieszen mit solchem Fleisz und Ernst erziehen; dessen zu geschweigen, dasz das Evangelium und die reine Lehre nicht könne behalten werden, wenn man die Sprachen fahren

liesze, und nicht für die Schulen etwas rechtes thäte. Wie maszvoll sind unsere Vorfahren in ihrem streben gewesen, wie fest haben sie ihren Blick auf das praktische gerichtet, wie sehr haben sie sich bemüht, im kleinen tüchtig zu sein, und wie sehr sind sie dadurch die Werkzeuge für groszes geworden: welches Geschlecht ist aus ihren Schulen hervorgegangen! So wie hiergegen ein Einspruch sich erhebt, wird sofort diese Sphaere des praktischen verlassen, und das Auge höher hinaufgerichtet, sei es die Wissenschaft, wie hier Niese thut, sei es die Weiterbildung des menschlichen Geschlechts, sei es die Erfüllung des Menschenberufes für jeden einzelnen u. dgl. wie dessen bei Amos Comenius zu lesen ist. Und so wie wieder in die alte Bahn eingelenkt wird, kämpft Friedrich August Wolf wieder dafür, dasz der Unterricht erst auf der Universität wissenschaftlich sein dürfe, dasz er auf Schulen dagegen vorbereitend, allgemein bildend und elementarisch sein müsse, und bezeichnet darnach das Masz der Disciplinen, welches für die Schule gehöre. Hierauf läuft auch die Ansicht der gebildeten englischen Schulmänner hinaus. 'Wenn man Unmöglichkeiten wünschen dürfte, sagte einst Arnold, so möchte ich wünschen, dasz meine Kinder in physischer Wissenschaft wol erfahren sein möchten, aber in schuldiger Unterordnung unter die Fülle und Lebendigkeit ihrer Erkenntnis sittlicher Dinge. Allein dies, glaube ich, kann nicht sein, und die Physik, wenn sie überhaupt studiert wird, scheint zu grosz, um ἐν παρέρῳ studiert zu werden. Eho ich sie daher in meines Sohnes Seele die Hauptsache sein lasse, wollte ich lieber, er dächte meinerwegen, dasz die Sonne um die Erde läuft, und die Sterne lauter Goldflitterchen sind, in das helle blaue Firmament gesetzt.' Gewis ist das éine, was einem Christen und Engländer Noth thut, christliche und moralische und politische Philosophie. Und in diesem Sinne werden wir nicht müde, darauf zu dringen, dasz man sich endlich einmal nicht mehr Kenntnisse, sondern Kraft, nicht mehr die Wissenschaft, sondern ein tüchtiges können zum Ziel setze. Wodurch anders als durch diese vornehme Richtung auf die Wissenschaft ist das blasierte Wesen in unsere Schule gekommen, und ein in Gesinnung so elendes, in Glauben so verdorrtes, jeder edlen That so unfähiges Geschlecht daraus hervorgegangen? Es ist keine einzige Disciplin, die nicht darunter gelitten hätte. Unsere Schüler wissen von der Idee eines sophokleischen Stückes zu schwatzen, und stossen bei dem kleinsten Stein an; denn dasz sie ein kritisches Urtheil in den trivialsten Dingen haben sollten, daran ist erst recht nicht zu denken. Sie besitzen ohne Zweifel schöne grammatische, synonymische Kenntnisse, aber sie kauen in die Federn, wenn sie rasch ein paar Worte über Pyrrhus und Hannibal schreiben sollen; denn von Versen ist ja fast nirgends mehr die Rede. Und so ist es in allen Dingen. Wir Schulmänner erfahren es alle Tage, wie die Jugend froh und frisch mit einstimmt, wenn wir das können zu vollen und verdienten Ehren bringen. Die ganze Schule von Sexta an bis zur Prima herauf bekommt, wie mit einem Ruck, ein anderes Ansehen,

wenn ihr Angesicht dahin gekehrt ist. Daz ich aus dem Leben und aus der Praxis spreche, wird man jedem meiner Worte ansehen, ingleichen, daz es mir um das Leben und um die Praxis zu thun ist.

Ist nun aber das Wort Wissenschaft ein solches Wort, das nicht in unseren Kreis gehört, so gehört es, wo es sich um die Religion handelt, erst recht nicht hierher. Ich frage auch hier wieder bei unsern Vorfahren, und zwar der guten Zeit, an, bei denen, die des protestantischen Glaubens voll waren, nicht bei denen, die eine eigene Frömmigkeit und subjectives Wesen an die Stelle des kirchlichen Glaubens und Lebens setzen wollten. Wer sollte nun nicht erwarten, daz in jenen Zeiten der Religionsunterricht einen hervorragenden Platz werde eingenommen haben? Es ist durchaus nicht so geschehen. Bei weitem das überwiegende ist, daz in den untern Klassen der Katechismus Lutheri zuerst deutsch, dann lateinisch getrieben wird; hierauf folgen die Evangelien erst lateinisch, dann griechisch; ingleichen ein oder der andere paulinische Brief, an die Römer oder an Timotheus. Dies ist das wesentliche und allgemeine. In einigen Schulen hat man dann doch noch einen Unterricht in den symbolischen Büchern oder über den Lehrbegriff der protestantischen Kirche dazu gethan, auch wol eine Katechese von einem der namhaften Theologen jener Zeit: Melanchthons loci, die symbolischen Bücher, in Prenszen, aber auch sonst in Norddeutschland Wigandi Corpusculum, Katechesen von Melanchthon, Chytraeus, Urbanus. Von einem eigentlich dogmatischen Religionsunterricht, von einer Religionswissenschaft ist gar nicht die Rede. Ja es gab Schulen, wo des Religionsunterrichtes in der obersten Klasse gar nicht gedacht wird, und wo derselbe sicher ganz weggefallen ist, so in Zeitz eine Zeitlang, so in der Güstrower Schulordnung von 1602. Es fehlte nicht an Stimmen, welche diesen Unterricht noch mehr beschränkt wissen wollten: 'Etliche Schulmeister wollten eitel heilige Schrift lesen, etliche ganz keine.' Hiermit ist nun zu vergleichen Niese S. 84: 'Die evangelische Lehre ist einer wissenschaftlichen und aus einem Punkte ihren ganzen Inhalt ableitenden Entwicklung fähig. Unter allen Lehrgegenständen des Gymnasiums ist keine so geeignet, selbst die Mathematik nicht, dem Schüler ein klares und lebendiges Bild dessen, was im deutschen Sinne Wissenschaft zu nennen ist, in sein akademisches Studium und auf seine ganze künftige Lebenslaufbahn mitzugeben. Wenn dem Schüler gesagt wird, daz das Christenthum der Wahrheit nach das höchste sei, dann musz ihm auch gezeigt werden, daz es der wissenschaftlichen Darstellung nach das vollkommenste sei usw.'

Jedermann fragt, wie jene Erscheinung bei unseren Vorfahren zu erklären sei. Ich will dazu einige Andeutungen geben. 1) Jene Schulen standen an sich mit der Kirche in allerengstem Connex, und empfingen von der Kirche her viel mehr religiöse Stoffe, als die unsrigen daher beziehen. Die Schule gehörte in die Kirche, das war der Grundsatz jener Zeit, der gerade so fest stand wie das Einmaleins. Sie war beim Gottesdienste an Sonn- und Wochentagen, sie wohnte

den Leichenbegräbnissen nsw. bei. Nun weisz jeder, wie die Predigten jener Zeit beschaffen waren: nicht sowol erbaulich und das Gemüth bewegend, als dogmatisch-polemisch und voll gelehrten Inhaltes. Von dem Inhalt dieser Predigten musten die Schüler wol schriftliche Relationen machen. 2) Das ganze Leben der Schule war ein Leben von religiöser Haltung. Ein Haupttheil des Unterrichts war der Gesang, und zwar mit kirchlicher Tendenz. Die ersten Nachmittagsstunden waren ihm gewidmet, und zwar zwei praktisch, zwei theoretisch. Der Cantor stand daher dem Rector zunächst zur Seite. Man kann an manchen Schulen, z. B. in Stralsund, in Schwerin, verfolgen, wie die Geltung des Cantors sinkt, bis man ihn endlich zum technischen Hilfslehrer macht oder ganz aus der Schule entläßt. Welche ungeheure Ironie! Dann begann der Unterricht alle Morgen mit Andacht. Die Schüler, grosz und klein, kamen im Saale zusammen: man sang das *‘Veni sancte spiritus’*, man betete den Morgensegen, dann wurde ein Hauptstück aus dem Katechismus gelesen, lateinisch und deutsch; hiermit verband sich auch wol ein Theil der *tabula domestica*, der christlichen Haustafel. Weiter sang man zum Schlusz der Schule etwa das deutsche *Benedicite*, Mittags das *Gratias*, Abends *Da pacem* oder *Nunc dimittis*. Hierdurch kam gleichfalls viel Stoff aus der Religion ins Leben. 3) Vor allem ist nun einer Einrichtung zu erwähnen, die ich zurückführen möchte. Der Sonntabend war nemlich eine Art Vorfeier für den Sonntag. Es wurden etwa wol noch die schriftlichen Arbeiten der Schüler, eine Epistola oder ein Carmen, durchgesehen; übrigens ruhten die gewöhnlichen Lectionen: er war, wie wir sagen würden, dem Religionsunterrichte gewidmet. Es wurde das Evangelium des nächsten Sonntags gelesen: lateinisch, griechisch, kurz erklärt, nicht erbaulich, nicht dogmatisch, sondern nur wörtlich; denn die tiefere Behandlung behielt sich die Kirche vor. Wir besitzen noch Commentare z. B. von Bugenhagen, die ganz innerhalb jener Schranken sich halten. Dann hatten die Klassen zwei, drei Stunden nach einander Religion. Etwa zuerst den Katechismus, dann wurde eines der Evangelien, dann eine paulinische Epistel gelesen. Wenn der Lehrer katechisierte, so geschah es ganz sprachlich. Im Verlaufe der Zeit hat man dann die Lesung der heiligen Schrift zurück- und dogmatisch-polemische Schriften etwas mehr hervortreten lassen. — Um einen Beleg zu geben, wie die Katechese geschah, so lautete dieselbe etwa: *quid deus? quot personae divinitatis? quot naturae in Christo? quid lex? quid peccatum? quid evangelium? quid iustificatio? quid gratia? quid fides? etc.* Weiter wird verordnet, dasz die Epistel an die Römer nur schlecht grammaticae exponiert werde absque commento, allein dasz die dispositio rhetorice angezeigt, und die definitiones theologicae mit etlichen argumentis contrariis repetiert werden, so weit und fern es der gegenwärtige Text gibt. Ueberall wird darauf gehalten, die Evangelien und die Episteln kurz und deutlich zu lesen sine annotationibus. Kirchner

konnte mit Recht sagen, der Religionsunterricht in den beiden oberen Klassen sei philologisch gewesen.

Ich denke, auch dies könne als ein sicheres Resultat betrachtet werden, dasz unsere Vorfahren den wissenschaftlichen Unterricht in der Religion mit vollem Bewusstsein zurückgewiesen haben, und es ist wenigstens nicht gerechtfertigt, jetzt das wissenschaftliche in dieser Disciplin mit solchem Nachdrucke hervorzuheben, als ob das Gymnasium erst hiermit in Wahrheit seine Aufgabe löse, dem Christenthum seine volle Anerkennung zu zollen, es in seine ungeschmälerten Rechte einzusetzen, und so den Begriff eines christlichen Gymnasiums zu erfüllen, wie Niese meint. Schlieszen wir uns vielmehr mit unseren Wünschen an die alten Schulen an, und zwar zunächst in Bezug auf den Unterricht, so ergibt sich, dasz der Katechismus Luthers für die unteren und mittleren Klassen eine stehende Lection bleiben müsse, wobei ich ganz und gar nichts dagegen haben würde, wenn man dem deutschen Katechismus den lateinischen zur Seite treten liesze, damit die kirchliche Fassung des Ausdrucks nicht ganz unbekannt bliebe. Unsere Vorfahren haben darauf gehalten, offenbar in der Meinung, dasz der lateinische Ausdruck historischen Halt und begriffliche Schärfe mit kirchlicher Dignität verbinde. Doch hierauf lege ich nicht so viel Gewicht, um schon jetzt hierauf die Debatte hinzulenken. Mit dem Katechismus aber musz auch die Bibel selbst in die Hand genommen, und die Bibel gelesen werden. Dies Bibellesen erscheint mir als eines der wichtigsten Bedürfnisse auf unseren Schulen, und als ein Bedürfnis, welches jetzt so gut wie ganz unbeachtet gelassen wird. Die Unkenntnis der Bibel ist in der That ganz unglaublich. Was Lehmann in Greifswald vor kurzem in der Zeitschrift für das Gymnasialwesen (1855. März. S. 236 ff.) gesagt hat, ist gar nicht übertrieben. Wie die Sachen jetzt stehen, wo in Sexta und Quinta meist ein Buch biblischer Geschichten in der Hand der Schüler ist, hat der Schüler während dieser 2—3 Jahre keinen Anlasz die Bibel selbst in die Hand zu nehmen, während einer Zeit, wo die Bibel noch mit voller Macht ihm ins Herz dringen könnte. Denn die Gegenstände des Unterrichts sind hier noch einfach; ein groszer Theil der Lectionen ist mehr mechanischer Natur; so wie der Knabe aus den biblischen Geschichten herauskommt, was bei seinem Eintritt in Quarta zu geschehen pflegt, so drängen so viel neue, so schwierige, und so unbedeutende Disciplinen an ihn heran, dasz seine Seele hierdurch sehr occupiert wird, und für das eifrige und begeisterte Bibellesen fast die Zeit vorüber ist. Die Folge davon ist: die Bibel wird ein unbekanntes Buch. Die Jugend erleidet dadurch einen unheilbaren Schaden. Die biblischen Geschichten würden, vielleicht mit weniger Bequemlichkeit, aus der Bibel selbst genommen werden können, wie viele von uns sie aus der Bibel selbst genommen haben. Was etwa hierbei Schaden erlitten würde, könnte ersetzt werden; jener Schaden ist nicht wieder gut zu machen. Ich betrachte es als einen Segen für mein ganzes

Leben, dasz ich in meiner Kindheit auf äusserst wenige Bücher, unter andern die Bibel, beschränkt war, und so, selbst um der Beschäftigung willen, dieselbe wiederholentlich durchgelesen habe. Dieser Segen geht unserer Jugend völlig verloren. Die biblischen Geschichten haben die Bibel verdrängt. Ich halte es für höchste Zeit, dasz die Bibel wieder der Jugend in die Hand gegeben werde.

Ich habe hierzu noch einen anderen Grund. Otto Schulz hat zwar seinen biblischen Geschichten eine Anweisung zum Gebrauche beigegeben; ich habe indes noch nicht viel Lehrer gesehen, die das Buch wirklich hätten gebrauchen können. Die einen machen daraus eine Lection im deutschen lesen; die andern benutzen es zu einer völlig mechanischen Gedächtnisübung, die man mit Unrecht Religion nennt. Geschickte Lehrer haben es in der Stunde gar nicht brauchen lassen, sondern es zur Wiederholung verwandt, und in der Stunde selbst vorgezogen frei zu erzählen. Und so ist es auch am besten, wenn man nicht lieber zur Bibel selber greift. Die Bibel ruft eine viel grössere Ueberlegung, ja ein Studium des Lehrers auf, gestattet ihm aber auch andererseits viel freiere Bewegung. Meine Ansicht freilich ist, dasz das Bibellesen die Hauptsache sei, in welchem die biblischen Geschichten dann als die lieblichsten Partien von selbst Aug und Herz des Knaben fesseln werden.

Unsere Vorfahren hatten dieses Bibellesens nicht so Bedürfnis. In den Kinderschulen wurde fast nichts gethan als Bibel gelesen, was jetzt dort auch durch die lieben Kinderfreunde u. dgl. mehr verdrängt ist. So dann kam das häusliche Bibellesen dazu, was jetzt auch bei gläubigen Familien ganz ausser Brauch gekommen ist. Daher kam es, dasz in den Particularschulen hierauf weniger gesehen wurde, sondern dasz man sich hier gleich an die lateinische und später an die griechische Bibel machte, etwa so, wie Niese räth, die Lesung des griechischen Urtextes schon in den mittleren Klassen eintreten zu lassen. Hiergegen musz ich mich nun durchaus erklären, wenn auch gerade hier Niese sich mit den Reformatoren in Einklang befindet. Denn 1) ist überhaupt nicht eher zum griechischen Text überzugehen, ehe der Schüler die deutsche Bibel kennt. Die fremde Sprache leitet das Interesse leicht anderswohin ab, auf sprachliche Dinge. Das spätere Leben aber fordert bei jedem, der nicht Theolog wird, dasz er die deutsche Bibel im Herzen trage. An sie schliessen sich die Controversen des Tages, mit ihren Begriffen und Ausdrücken wird polemisiert; sie hat er zu vertreten, ihren Misbrauch abzuweisen. Ich habe daher für die oberen Klassen mir eine solche Lesung der deutschen Bibel als Pensum gewählt, mit der Apostelgeschichte begonnen, und die paulinischen Briefe da eingeschoben, wohin sie gehörten. Ich habe möglichst gelehrte Erörterungen vermieden, hauptsächlich auf das praktische hingearbeitet, dasz die Schüler im groszen und ganzen den Inhalt der apostolischen Geschichte in sich aufnehmen, die Verhältnisse der ersten Kirchen kennen lernen, den Kreis paulinischer Ideen und Begriffe verstehen. vor allem aber

das Wort Gottes empfinden möchten. Diese Lection ist mir nicht leicht geworden, aber sie hat mir tiefe Freude gebracht, und ist, denke ich, den Schülern segensreich geworden. Gerlach hat mir dabei treue Dienste gethan, obwol er bald mehr bald weniger bot, als ich brauchte. In Summa ist dies festzuhalten, dasz nicht eher an den griechischen Text gegangen werde, ehe die Bibel Luthers dem Schüler zum Eigenthum geworden ist. 2) ist die griechische Sprache den mittleren Klassen noch nicht bekannt genug, um ein Buch des N. T. im Urtext zu lesen. Abgesehen hiervon ist es beim Gebrauch des griechischen Textes nicht möglich viel zu lesen. Was will es sagen, wenn Niese im Laufe eines Jahres in Prima den Römerbrief, in Obersecunda den 1. Brief Petri griechisch liest, während die ganze Bibel dem Schüler zugeführt werden sollte! In der Tertia von Pforte habe ich übrigens keine Lesung des griechischen N. T. angetroffen. Die Praxis würde übrigens binnen kurzem die Theorie bald zu Paaren getrieben haben.

Ueber die Vertheilung der Bibellectüre an die verschiedenen Klassen bitte ich ein andermal meine Erfahrungen mittheilen zu dürfen. Im allgemeinen bemerke ich jedoch, dasz ich, nachdem in Sexta und Quinta die Bibel in denjenigen Partien, welche das betreffende Lebensalter interessieren, gelesen ist, also das Alte Testament etwa bis Davids Tod, in Quarta und Tertia die historischen Bücher des A. und N. T. den Stoff der Lectüre geben werden, für Secunda und Prima dagegen die didaktischen, poëtischen und prophetischen Schriften zu reservieren sind. Für Psalmen und Propheten ist eine Tertia noch nicht empfänglich; der Evangelist Johannes aber ist mit wenigen Ausnahmen viel leichter zu lesen, als irgend einer der paulinischen Briefe. Uebrigens ist hierfür das schöne Buch des Schulrath Landfermann noch lange nicht genug benutzt worden.

Ueber das wie des lesens musz ich noch ein Wort hinzufügen. Es ist in der protestantischen Kirche von jeher eine doppelte Richtung gewesen, die eine auf die Bildung eines objectiven Bewusstseins in religiösen Dingen, eines festen, geschlossenen, unantastbaren kirchlichen Glaubens, einer hierdurch unterstützten objectiven d. h. auf das wirkliche Verständnis des göttlichen Wortes dringenden Interpretation, eines in gleicher Objectivität, der jeder einzelne untergeordnet ist, geformten kirchlichen Gemeinde- und Familienlebens, — die andere auf die subjective Entscheidung in allen diesen Dingen. Offenbar haben diese beiden Richtungen sich gegenseitig zu durchdringen und zu beschränken, damit einerseits das Recht der Person, andererseits die Geltung der Kirche gewahrt, einerseits die religiöse Erstarrung, andererseits das wilde und zuchtlose auseinanderfahren der Subjectivitäten vermieden werde. Das vollkommene christliche Leben und Glauben ist dasjenige, in welchem zwischen diesen beiden Tendenzen das Gleichgewicht vorhanden ist, in der Praxis aber wird man leicht die eine oder die andere vorwiegend finden; ja es ist nicht zu vermeiden, dasz ein sehr frommer und gläubiger Christ oft glaubt,

die eine der beiden mit aller Energie festhalten zu müssen, wenn er glaubt, dasz die gröszere Zahl seiner Mitchristen sich in die entgegengesetzte Richtung werfe. Ich will offenherzig genug sein, zu bekennen, dasz ich mich dem objectiven in der Kirche zuwende; vielleicht weil mich mein Lehramt und meine Lehrererfahrung dahin gewiesen hat, auf die Darstellung des christlichen Glaubens als eines objectiven zu halten. Ich bin daher geneigt, von der andern Richtung grosze Gefahren für die Kirche und für das religiöse Leben des einzelnen, wie für das Reich Gottes, zu besorgen, und die Aeuszerungen des subjectiven christlichen Gemütes für menschliche und insofern, dem göttlichen gegenüber, eben nur als menschliche zu schätzende zu halten. Das heiszt, wenn ich unter den Lehrern der Kirche mir Auctoritäten suchen sollte, so würde ich lieber die Hutter, als die Spener, die Hollarz lieber als die Francke wählen. Dies Geständnis ist, glaube ich, ganz offen und unverfänglich. Hieraus wird man schlieszen, dasz ich dem subjectiven verfahren in der Erklärung der heiligen Schrift durchaus entgegen bin. Dieses verfahren hat vor kurzem durch Kurtz eine grosze Auctorität erhalten, um so mehr musz man diese Methode bekämpfen. Die Art und Weise, wie Kurtz z. B. die tiefere Bedeutung der Wunder zu erfassen sucht, ist, wenn sie überhaupt eine Wahrheit oder selbst auch nur einen wissenschaftlichen Schein hat, für die Schule und für den Unterricht absolut verwerflich. Man betrachte z. B. in seiner heiligen Geschichte die Erklärung des brennenden Busches, oder der Wunder, welche mit der Hand Mose geschehen, und denke sich dieser symbolischen Deutung der Wunder etwa eine Quarta gegenüber. Was soll diese mit diesen Feinheiten machen? wird ihr diese Deutung des Wunders nicht das Wunder selbst aufheben? wird ihr nicht, indem sie Gottes Wunder sehen soll, dafür Menschenwitz. Hiergegen gibt es nur ein Mittel, welches unsere Vorfahren so entschieden benutzt haben: objective einfache Schriftauslegung, und Verpönnung jeder anderen. Gerlachs Erklärung nimmt hier die erste Stelle ein. Schmieder in der Fortsetzung des Gerlachischen Alten Testaments hat bereits den Boden der Objectivität verlassen.

Katechismus und Bibel — hierauf beschränkte sich der Religionsunterricht unserer Vorfahren: was etwa noch hinzukam, war nicht etwa eine wissenschaftliche Dogmatik, sondern ein an die Lesung der symbolischen Bücher oder eines daraus geschöpften systematischen Lehrbuchs sich anschlieszender Unterricht über die Grundlehren der protestantischen Kirche, der natürlich voll scharfer Definitionen war, da es sich darum handelte Sectierer und Irlehrer von den Räumen der Schule fern zu halten: es war die Katechismus-lection in höherer Instanz. Der Unterricht war ganz confessionell, unsere Zeitgenossen haben es mehr auf ein allgemein-christliches abgesehen. So auch Niese, bei dem nicht die Augustana, sondern ein System der Dogmatik den Schlusz des ganzen bildet.

Nach den obigen Erörterungen wird man von mir erwarten, dasz

ich mich für den confessionellen Unterricht und für die symbolischen Bücher erklären werde. Ich thue dies 1) aus inneren Gründen: denn jetzt wo die einzelnen Confessionen so weit auseinander getreten sind, und jede ihr eigenes dogmatisches Bewusstsein mit solcher Genauigkeit und Schärfe ausgebildet hat, ist ein christlicher Religionsunterricht ohne confessionellen Charakter eigentlich nicht mehr denkbar; man müsste denn etwa von dem bestimmten zum gestaltlosen, von dem gereiften Denken des Mannes zu den ersten Anfängen desselben zurückkehren wollen; man müsste die wichtigsten Gestaltungen, welche geschichtlich aus der Tiefe des christlichen Lebens hervorgetreten sind, als nicht vorhanden betrachten. 2) aber ist es in unserer Zeit, wo die Kirche dem einzelnen immer mehr aufhört als Macht gegenüberzustehen, doppelt nöthig, dass der Jugend die Lehre derselben in ihrer vollen Objectivität dargestellt werde. Der einzelne Christ wächst in einer Familie auf, ohne seine Wahl und sein Zuthun, und gehört ebenso ohne sein Zuthun einer Kirche zu. Es ist sehr wichtig, dass die Schule im Namen der Kirche ihm sage, was der Glaube seiner Väter sei. Es kommt nicht darauf an, dass er sofort diesem Glauben aus freier Ueberzeugung seine Zustimmung gebe, aber wol dass er ihn hochachte und verehere. Es ist vorauszusetzen, dass ihm vieles daran werde unbegreiflich bleiben, bis ihm die tiefsten Bedürfnisse und Ahnungen des menschlichen Herzens werden zum Bewusstsein gekommen sein; so mag ihm denn dieser Glaube gegeben werden, als ein Glaube, der ihm, wenn er nur daran glaubt, seine Fülle und seinen Segen immer mehr zuströmen lassen werde. Kurz diese Lehre soll für ihn werden, was sie im Augenblick noch nicht sein kann, und indem diese Lehre ihm gegenübertritt mit dem Anspruch auf eine objective Wahrheit, die Wahrheit bleibt ohne die Zustimmung des einzelnen, wird die Kirche selber ihm als mehr erscheinen, denn ein erbauliches Institut: als die sichtliche Erscheinung jener unsichtbaren Kirche, in der Christus das Haupt ist, jener Kirche, welche aus der lebendigen Kraft des heiligen Geistes, den der Herr den seinen gesandt hat, hervorgetrieben ist und von ihr erfüllt, belebt und begeistert lebt und leben wird bis zur Zukunft des Herrn. 3) endlich halte ich auf confessionellen Unterricht, weil er den Schülern eine grosse geistige Arbeit zumutet, auf scharfe Begriffe dringt, ein sicheres Bewusstsein über die Differenzen der Confession von den übrigen Confessionen und von den vielerlei Secten fordert, und, indem er aus der Sphaere der religiösen Gefühle in die des kernhaften Wissens vom Glauben der Väter hineintreibt, zugleich eine zucht- und haltvolle Gesinnung bildet. Ich kann mich in dieser Beziehung auf alte Erfahrungen berufen: nie ist mir ein Unterricht so zur innerlichen Befriedigung gelungen, als wenn ich mir zum Ziel setzte, meinen Zöglingen den Inhalt des protestantischen Glaubens mitzutheilen und anzueignen, nie weniger, als wenn ich auf dem Wege eines dogmatischen Systems ihnen eine Wissenschaft vom christlichen Glauben zu geben versuchte. Hierzu fehlen ihnen, mag man dazu sagen, was

man wolle, noch gewisse Bedingungen, die sie nicht mitbringen können: das überwältigende Bewusstsein zumal von dem Fluch der Sünde, von der Gerechtigkeit Gottes, von dem versagen der eigenen Kraft, von der einzigen und letzten Rettung in der Gnade Gottes. Dagegen sind die Schüler wol im Stande, das Bekenntnis und die Lehre der Kirche in ihrer Objectivität zu erfassen, und ein positiv genaues und sorgfältiges wissen von denselben zu gewinnen. Dies wird aber dadurch geschehen, dasz man für die oberen Klassen ebenso die Augustana, wenn es möglich wäre, auch die übrigen symbolischen Schriften, nicht blosz zur Grundlage, sondern auch zum Zielpunkte des Religionsunterrichtes macht, d. h. nicht blosz mit seiner Lehre in Inhalt und Ausdruck sich an dieselben anschlieszt, sondern auch dahin strebt, dieses ehrwürdige Bekenntnis unserer Kirche ihnen dauernd zu einem Gesichtspunkte zu machen, an welchem sie sich später in den Wogen des Lebens und in dem schwanken der Meinungen immer wieder orientieren und geistig sammeln können.

An diesen Unterricht wird sich dann auch anschlieszen, was von der Kirchengeschichte in die Schule gehört. Ich bin nemlich der Ansicht, dasz dieselbe der Schule fern bleiben sollte, wie sie von unsern Vorfahren derselben fern gehalten ist. Die Ausbreitung der Kirche unter die Heiden kann im groszen und ganzen in die Profangeschichte aufgenommen werden; das Leben einzelner Verbreiter des Christenthums, selbst das eines Bonifacius und eines Ansgar, lässt die Jugend kälter, als man glaubt, die Kirchenväter bleiben ihr todte Namen, so lange sie nicht an ihre Schriften geführt wird; die Institutionen der Kirche und die Kämpfe der Kirche mit der weltlichen Gewalt sind nicht leicht klar zu machen, ohne das hinzutreten der profanen Geschichte; die Geschichte der Lehre endlich, ohne eine Beziehung auf einen Punkt, wo man sie gebraucht, haftet nicht in der Seele. Ich glaube nicht zu viel zu behaupten, wenn ich sage: alle Theorie über die arianischen Streitigkeiten ist wie Nebel und Dunst gegen die Lectüre eines einzigen jener wundervollen Briefe des Athanasius. Die grosze Bedeutung dieser kirchlichen Kämpfe und das Verdienst des Athanasius ist mir erst da zur Klarheit gekommen, als ich dessen Schriften selbst in die Hand bekam, und das gewaltige und heilige ringen dieses groszen Geistes um Fixierung seines Glaubens aus eigener Anschauung kennen lernte. Kirchengeschichte klingt in den Lectionsplänen sehr schön, und ist in der Wirklichkeit eine der unfruchtbarsten Lectionen. Auch die Reformationsgeschichte mag als Lection hinwegfallen. Es ist genug, und wird bessere Wirkung thun, wenn alljährlich, wann die Festtage der Reformation kommen, in einigen Stunden den Schülern, je nach ihrem Fassungsvermögen, von Luther erzählt wird. In den oberen Klassen müssen die Schüler natürlich erfahren, wie die protestantische Kirche entstanden ist, und wie ihre symbolischen Bücher geschrieben sind. Ich darf nicht hinzusetzen, dasz, seit der evangelische Verein für eine so schöne und so billige Ausgabe der letzteren Sorge getragen hat, gefordert wer-

den darf, dass jeder Schüler der oberen Klasse die Bekenntnisschriften seiner Kirche zu eigen besitze.

Meine Leser werden erkennen: was ich erstrebe: Anschluss an die Weise der Väter, Beschränkung des Unterrichtes seinem Umfange nach, Streben nach objectivem positivem Wissen, scharfen bestimmten Begriffen, treuem, festem und solidem Glauben an die Lehre der Kirche, confessionellen Charakter des ganzen religiösen Lebens, festen Anschluss an die objective Kirche, mit einem Worte, echt protestantische Gymnasien, an denen Luther und Melanchthon, wenn sie aufstünden, ihre Freude haben möchten. Das Wort ist ausgesprochen, und ich mag es nicht zurücknehmen: protestantische Gymnasien für protestantische Lande!

Niese will die Frucht dieses Unterrichtes durch Privatstudium und schriftliche Arbeiten erhöhen. In der Pforte stehen die letzteren im Lectionsplane bei Prima, Ober-Secunda und Ober-Tertia, wo Niese selbst diesen Unterricht ertheilt. Privatstudium ist, nach meiner Beobachtung, eine Sache von problematischem Werthe, in der Religion aber zumal halte ich Privatstudien, wenn man darunter nicht erbauliche Schriften, wie die Vitae erweckter Christen, versteht, für ganz unzulässig. Ebenso würde ich schriftliche Arbeiten auf diesem Gebiete nie zulassen; mich dünkt, sie können für die sittliche Reinheit der Seele gefährlich werden. Dagegen wäre es sehr rathsam, die Schüler der obersten Klassen concipierten, gleich am Sonntag, die gehörte Predigt; natürlich müsste diese selbst zur Conception geeignet sein. Dies ist alter usus, aus dem sich immer wieder etwas machen lässt.

Der Vf. berührt in seiner Schrift auch einen Punkt, der in der neueren Zeit ganz besonders ins Auge gefasst wird, die Schulan-dachten; er hat über dieselben massvolle Ansichten; ich wünschte nur, er hätte sich bei seinen Vorschlägen die Sitte der Alten zum Vorbilde genommen, welche tagtäglich eins der Hauptstücke und einen Abschnitt der Haustafel recitieren lieszen, anstatt der sehr ins weite zerfließenden Bibellection. Für den Gesang wird auch Niese Liedern der alten Kirche den Vorzug geben. Das Gebet der Andacht wird am besten gleichfalls jener Zeit entnommen, aus welcher der evangelische Verein uns ja die schöne Sammlung dargeboten hat. Eignes freies Gebet ist nicht jedermanns Sache; dagegen wirkt die regelmässige Wiederkehr der alten Gebete auf die Jugend sehr tief. Arnold hatte ein besonderes Gebet, mit dem er seinen eigenen Unterricht eröffnete, und zwar jeden Morgen. Ich habe mich desselben gern und oft bedient. Die gemeinsame Andacht Abends am Schlusse der Schule hat an den Anstalten, welche nicht Alumneen sind, ihre groszen Bedenken, zumal bei groszer Frequenz der Schule. Die Jugend ist in den Lehrstunden durch so viele andere Dinge, die Disciplinen, Lob, Tadel, Strafe, alle die kleinen Tageserlebnisse der Schule, zerstreut, abgespannt, und kann den Augenblick ihrer Befreiung nicht mehr erwarten; sie bringt keine empfänglichen, offenen

Herzen mit sich. Da ziehe ich es vor, jede Klasse für sich ihre Arbeit beschliessen zu lassen. In den unteren Klassen hat es mich stets tief ergriffen, wenn die Knabenschaar mit leiser Stimme einen Choral sang oder einen Vers betete; in oberen Klassen würde ich einen Schüler aus einem Gebetbuche einen vorgeschriebenen, kurzen Vers oder ein kurzes Gebet lesen lassen. Der Lehrer ist nicht immer im Stande zu beten, wenn ihm im Augenblicke die Seele durch seinen Beruf noch anderweitig zu tief bewegt ist. Nur dasz hierbei eine stetige Ordnung statt finde! Gröszere erbauliche Betrachtungen, wie Lübker sie vorschlägt, am Beginne und am Schlusse der Woche halte ich nicht für zweckdienlich. Solche Vorschläge machen sich in der Praxis anders als im Buche. Eins ist auch hier im Auge zu behalten: Objectivität, wozu uns die alten Schulen als Vorbilder dienen können.

Was ich besonders anempfehlen möchte, um ein natürliches Element der Andacht in das Schulleben hineinzuziehen, ist dasz der Sonnabend dem Religionsunterrichte ausschliesslich oder überwiegend gewidmet würde; in den oberen Klassen kann zu jenem der Unterricht im Hebraeischen kommen. Dies würde einer ganzen Schule eine Vorbereitung auf den folgenden Tag des Herrn geben. Am Sonnabend wäre dann nichts natürlicher, als dasz in jeder Klasse das Evangelium und die Epistel des nächsten Tages in alter Weise gelesen würde, nicht erbaulich, sondern sprachlich und in Hinsicht auf den Gedanken interpretiert. Die Theilnahme am kirchlichen Gottesdienste ist eine Sache, die sich für jung und alt von selbst versteht. Die Jugend kommt dieser Forderung seitens der Schule mit williger Zustimmung entgegen, und findet es befremdlich, wenn eine Schule sich hierin lax zeigt. Man würde übrigens zu viel erwarten, wenn man auf andächtige Stimmung oder Aufmerksamkeit bei allen rechnen wollte. Es kommt hierbei nicht auf die subjective Disposition zur Andacht an, sondern dasz die Jugend die Kirche achten und anerkennen lerne. Anders verhält es sich mit besonderen Gottesdiensten und Erbauungstunden. Die Jugend begreift zum groszen Theile noch nicht das Bedürfnis, aus dem sie hervorgehn, während sie es recht wol fühlt, dasz sie an dem sonntäglichen Gottesdienste in die Kirche gehört. Besondere Erbauungstunden, Kindergottesdienste und welchen Namen sie sonst haben mögen, von Seiten der Schule einzurichten, ist gegen den Gebrauch der Alten, ja ich glaube, dasz sie diese Einrichtungen als ein hineingreifen in die Sphaere der Kirche würden aufgefasst haben. Der Unterricht in der Religion und die regelmässigen Schullandachten und der kirchliche Gottesdienst bieten meines Erachtens völlig dasjenige erbauliche Material dar, welches die Jugend bedarf. Wenn jene Mittel richtig benutzt werden, so werden sie ausreichen, die Jugend in fester Gläubigkeit und frommer Sitte und Zucht zu erziehen. Mit Freuden wäre es freilich zu begrüssen, wenn die häusliche Andacht der Schule zu Hilfe käme, und den jungen Herzen die Nahrung zuführte, die ihnen durch keine

